

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

**NUOREN KOULUTTAJAN KOKEMUKSIA VARUSMIESTEN
JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUKSESTA**
Fenomenografinen tapaustutkimus Uudenmaan Prikaatissa

Pro gradu -tutkielma

Yliluutnantti
Ilkka Soininen

Maisterikurssi 4
Merisotalinja

Huhtikuu 2015

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi Sotatieteiden maisterikurssi 4	Linja Merisotalinja
Tekijä Yliluutnantti Ilkka Soininen	
Tutkielman nimi NUOREN KOULUTTAJAN KOKEMUKSIA VARUSMIESTEN JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUKSESTA Fenomenografinen tapaustutkimus Uudenmaan prikaatissa	
Oppiaine, johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Huhtikuu 2015	Tekstisivuja 70 Liitesivuja 2
TIIVISTELMÄ <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää perusyksikön kouluttajien käsityksiä varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta. Tutkimuksessa aihepiiriä lähestyttiin kolmen pääteeman kautta, joita olivat kouluttajan rooli, kouluttajan osaaminen ja valmiudet sekä johtaja- ja kouluttajakoulutus perusyksikön arjessa.</p> <p>Tutkimus on ihmistieteisiin lukeutuva fenomenografinen tapaustutkimus. Fenomenografian tueksi tutkimuksessa on pyritty monimentelmällisyyteen aineistotutkimuksen ja esitutkimuksen kautta. Esitutkimuksessa selvitettiin varsinaisen tutkimusjoukon esimiesten käsityksiä tutkimuksen aihepiiristä. Tutkimusjoukkona tässä tutkimuksessa oli seitsemän kouluttajaa kahdesta Uudenmaan prikaatin perusyksiköstä. Tutkimusjoukkoon valikoitu tasaisesti upseereita ja aliupseereita, jotka kaikki palvelivat joukkueen vastuullisen kouluttajan tehtävässä.</p> <p>Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että kouluttajan rooli varusmiesjohtajien johtaja- ja kouluttajakoulutuksen toteuttajana nähdään monipuoliseksi ja erittäin vastuulliseksi. Kouluttajan tulee kyetä omaksumaan erilaisia piirteitä omaan rooliinsa ja muokkaamaan sitä ympäristön ja ympärillä olevien ihmisten edellyttämällä tavalla. Kouluttajat kokevat olevansa ensisijassa valmentajia, kouluttajia ja kasvattajia. Toimiessaan tuossa vastuullisessa roolissa kouluttajat kokevat osaavansa johtaja- ja kouluttajakoulutuksen normiston ja tavoitteet varsin huonosti. Kuitenkin he nimeävät omiksi päämääriksi koulutuksessa samoja tavoitteita kuin virallisissa normeissa on määritetty. Kouluttajat kokevat johtaja- ja kouluttajakoulutuksen kirjalliset tuotteet pääosin kuormittaviksi arkityössään, mutta käyttävät kuitenkin hyödykseen kyseisen ohjelman perusidean mukaisia palautetyökaluja myös omassa toiminnassaan.</p> <p>Tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että nykyinen kouluttajakaarti on omaksunut puolustusvoimissa käytössä olevan johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman ja noudattavat sen oppeja jopa tiedostamattomalla tasolla. Kouluttajat kuitenkin kaipaavat tukea ohjelman teoreettisen pohjan vahvistamiseen. Kouluttajien työskentelyn tukemiseksi ohjelman tukityökaluja tulisi kehittää siten, että ne mahdollistaisivat paremmin kouluttajien ja koulutettavien henkilökohtaisten ominaisuuksien mieltymysten huomioimisen.</p> <p>Tehty tutkimus ei välttämättä ole perinteisen määritelmän mukaista fenomenografiaa puh-taimmillaan. Fenomenografiassa tavoitteena on tuoda esiin haastateltavien käsityksien mukainen asiayhteys, missä olen mielestäni onnistunut. Tutkimuksen yleistettävyyden osalta voidaan pohtia onko otanta laajuudeltaan riittävä. Tulee kuitenkin muistaa, että fenomenografiassa tavoitellaan pikemminkin tulosten universaalia yleisyyttä kuin niiden yleistettävyyttä.</p>	
AVAINSANAT sotilaspedagogiikka, fenomenografia, haastattelu, johtajakoulutus, kouluttajakoulutus, käsitys	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	TUTKIMUSTA SOTILASPEDAGOGIIKAN ERITYISTIETEENALALLA	2
1.2	AIEMPI TUTKIMUS	7
2	TUTKIMUKSESTA JA TUTKIMUSMENETELMISTÄ	10
2.1	TUTKIMUSKYSYMYS JA TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	11
2.2	TUTKIJAN AJATUKSIA YMMÄRTÄMISESTÄ	13
2.3	FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUSTAPA	16
3	MIKÄ ON KOULUTTAJAN ASEMA JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUKSESSA?	25
3.1	AINEISTON KÄSITTELY	25
3.2	KOULUTTAJAN ROOLI	27
3.3	KOULUTTAJIEN OSAAMINEN JA VALMIUDET	32
3.4	JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUSOHJELMA PERUSYKSIKÖSSÄ	38
4	KOULUTTAJIEN KÄSITYKSIÄ JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUSOHJELMASTA	44
4.1	AINEISTON KÄSITTELY	44
4.2	MIKÄ ON KOULUTTAJAN ROOLI?	45
4.3	ONKO KOULUTTAJILLA RIITTÄVÄSTI VALMIUKSIA?	49
4.4	JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUS PERUSYKSIKÖN ARJESSA	55
5	POHDINTA JA KESKEISET HAVAINNOT	60
5.1	MILLAINEN ON KOULUTTAJAN ROOLI VARUSMIESTEN JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUKSESSA?	60
5.2	MILLAISET JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUSVALMIUDET KOULUTTAJILLA ON?	61
5.3	MILLAISTA JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUS ON PERUSYKSIKÖSSÄ?	62
5.4	MITEN KEHITTÄÄ KOULUTUSTA?	63
6	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	66
6.1	TUTKIMUSPROSESSI	66
6.2	LUOTETTAVUUS	67
6.3	JATKOTUTKIMUSKOhteet	69
	LÄHTEET	71
	LITTEET	75

KUVIOT

Kuvio 1. Transformationaalisen ja syväjohtamisen mallien väliset suhteet	5
Kuvio 2. Tutkimuksen viitekehys	11
Kuvio 3. Tutkimuksen eteneminen	13
Kuvio 4. Fenomenografisen tutkimuksen eteneminen	18
Kuvio 5. Fenomenografisen tutkimuksen analyysimalli	22
Kuvio 6. Esitutkimuksen kuvailuyksiköt	27
Kuvio 7. Tutkimuksen kuvailuyksiköt	45

NUOREN KOULUTTAJAN KOKEMUKSIA VARUSMIESTEN JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUKSESTA

Fenomengorafinen tapaustutkimus Uudenmaan Prikaatissa

1 JOHDANTO

Aloittaessani orientoitumisen maisteriopintojen suorittamiseen, ja sitä myötä pro gradu - tutkielman tekemiseen, aloin pohtia tutkimustyön tarkoitusta ja merkitystä niin itseni, kuin palvelemani yhteisön kannalta. Tämän pohdinnan tuloksena koin tärkeäksi, että tekemäni tutkimustyö olisi sellaista, jolle on olemassa todellinen tarve. Johtamisen- ja sotilaspedagogiikan laitoksen tarjotessa kyseistä tutkimusaihetta tutkimukseni kohteeksi mieleeni muistui välittömästi omakohtainen kokemus osaamattomuuden tunteesta aloittaessani saapumiseräjohtajana ensimmäisessä perusyksikössäni. Tämä omakohtainen tunne on saanut minut tutkijana innostumaan aiheen syvemmästä tarkastelusta.

Tutkimustyötä aloittaessani kävin niin ohjaajani kuin tutkijakollegoideni kanssa keskustelua aihevalinnoista ja tehtävistä rajauksista. Opinnäytetyöni aihe liittyy puolustusvoimissa käynnissä olevaan varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen kehityshankkeeseen, joten samaa laajempaa aihekokonaisuutta tutkii useampi opiskelija omalta maisterikurssiltani. Jotta tehtävä tutkimus olisi mahdollisimman hyödyllistä, koimme heti tutkimuksen aloitusvaiheessa tärkeäksi rajata opinnäytteidemme aihepiirejä yhteistyössä. Opintojen aikana alkujaan viidestä samaa aihetta tutkivasta opiskelijasta jäljelle on jäänyt vain kolme, joten alkuperäiset tutkimusrajaukset ja niiden keskinäinen tuki ei ole niin hyvä kuin aluksi oli ajateltu.

Aihetta rajatessani koin tärkeäksi keskittyä nuoriin kouluttajiin, jotka mielestäni ovat varsinaisia koulutuksen toteuttajia varusmieskoulutuksen arjessa. Uudenmaan prikaatin valikoituminen tutkimuksen kohteeksi oli tutkijan kannalta helppo valinta, sillä tuttu joukko-osasto ja henkilöstö sekä prikaatin sijainti kotipaikkakunnalla helpottivat paljon muun muassa haastattelujen järjestämistä. Pohtiessani varsinaista tutkimusjoukkoa mieleeni tuli kuitenkin useita mahdollisuuksia. Tutkimustyön ohjaajani kannustuksesta lähdin etsimään tutkimukseeni kahta

soveltuva perusyksikköä, mikä tarjoaa mahdollisuuden myös niiden väliselle vertailulle pohdintavaiheessa. Tutkimuksen käsitellessä nuoren kouluttajan kokemusmaailmaa ollaan hyvin lähellä ihmistieteellisen tutkimustavan ydintä, jossa tavoiteltava tietämisen sisältö on juuri ihmisen kokemusmaailma. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 58.) Sen lisäksi, että vain toteaisin tilanteen nuoren kouluttajan näkökulmasta, tarkastelen asioita myös laajemmin. Tutkimukseni pyrkimyksenä on siis toteamisen sijasta laajempi teoreettinen tarkastelu (Tuomi & Sarajärvi 2004, 19).

Seuraavissa alaluvuissa esittelen lyhyesti lukijalla sen tutkimuksen kentän jossa omaa opinnäytetyötäni teen. Sotilaspedagogiikan ja johtamisen erityinen suhde pakottaa tarkastelemaan sotilaspedagogiikan lisäksi syväjohtamisen teoreettista perustaa ja niiden välistä suhdetta. Syväjohtaminen itsessään ei ole tutkimukseni kohde, mutta sen ollessa varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen ytimessä, on tarpeen ymmärtää sen perusteita ainakin jossain laajuudessa.

1.1 Tutkimusta sotilaspedagogiikan erityistieteenalalla

”Toimintakyvyn käsite on ehkä keskeisin sotiluutta karakterisoiva käsite. Siten toimintakyvyn käsite on yksi sotilaspedagogiikan keskeisimmistä käsitteistä”
(Mutanen 2009, 12)

Professori Jarmo Toiskalliolle sotilaspedagogiikka ei ole vain kasvatustieteen haara, vaan filosofisesti ja eettisesti orientoitua ihmis- ja kulttuuritiede, jonka ”perusta” on pedagogiikan ontologisessa erityisluonteessa. (Toiskallio 2009, 50.) Sotilaspedagogiikan omintakeista erityisaluetta on sotilaiden toimintakyvyn kehittäminen oppimisen avulla. Sotilaspedagogiikan tutkimuksen ytimessä oleva toimintakyvyn käsite viittaa potentiaaliseen – toteutettavissa olevaan toimintaan. Näin ollen toimintakyky on kyvykkyyttä toimia erilaissa tilanteissa, myös sodan ja kriisien aikana. Toimintakyvyn käsitteen avulla pyritään luonnehtimaan sotilaan erinomaisuutta, siis vastuullista toimintaa sotilaana ja ihmisenä. Toimintakyky ei kuitenkaan ole pelkästään yksilöllisesti muodostuva sisäsyntyinen ominaisuus, vaikka käsite liittyykin vahvasti yksilöön. Toimintakyvyn kehittymisen kannalta eräs oleellinen osa on kasvatus, jolloin tulee aina tarkastella yksilön ja ympäristön välistä suhdetta. Sotilaspedagogiikan eräänä keskeisenä asiana on myös teorian ja käytännön välinen yhteys, joka osaltaan kytkee sotilaspedagogiikan osaksi clausewitzilaista sotatieteellistä traditiota (Mutanen 2009, 12; Toiskallio 2002, 9; Toiskallio 2009, 50).

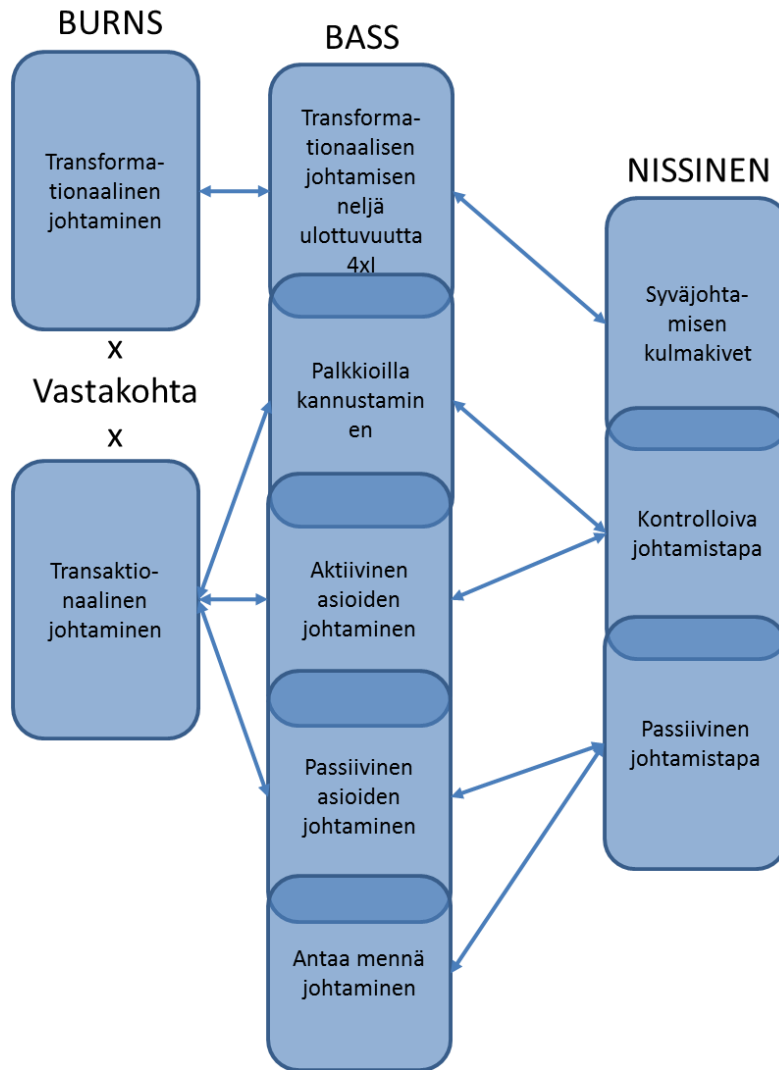
Oma tutkimukseni liittyy oleellisella tavalla sotilaspedagogiikan erityisalaan asiantuntijuuden tutkimuksen tieteenä. Onhan tutkimukseni keskiössä kouluttaja varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen toteuttajana. Toki voidaan pohtia sotilaspedagogiikan ja johtamisen suhdetta kun johtamisen osuus tuntuu jopa vallitsevalta johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelmassa. Johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa toimintakyvyn kehittäminen kuitenkin yhdistyy syväjohtamisen mallin mukaiseen elinikäisen oppimisen näkökulmaan. (Pääesikunta 2012, 67.) Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen ytimessä on johtamisen uuden paradigman myötä jalkautuneen transformationaalisen johtamisen näkökulma, johon syväjohtaminen lisää syväoppimisen ja suomalaisen kulttuurin erityispiirteet (Nissinen 2001, 209; Nissinen, Anttalainen & Kauppinen 2008, 91–92). Syväoppiminen liittyy syväjohtamisen käsitteen määrittelyyn alla olevan yhtälön avulla: syväoppiminen + ihmisten johtaminen = syväjohtaminen. (Pääesikunta 2012b, 17.)

Outi Kallioinen (2010) tuo artikkelissaan ilmi kouluttajuuden ja syväjohtamisen yhteyden toimintakykyä kehittävänä toiminnallisena parina. Kallioisen mukaan on vaikea kuvitella jonkun olevan todella hyvä kouluttaja olematta samalla hyvä johtaja. Hyvä johtamiskäyttäytyminen on yksi elementti, jolla saadaan aikaan tavoitteiden mukaista oppimista. Se tukee myös kouluttajan pääsemistä toivottuun oppimiseen, jolla voidaan Heikkurisen (1994) mukaan tarkoittaa oppimista niissä suunnissa, jotka on esitetty kouluttamisen perusteina olevissa asiakirjoissa. Kallioisen mukaan hyvä johtamiskäyttäytyminen on johtajan tai kouluttajan persoonaa merkittävämpi tekijä sillä johtamiskäyttäytymistä voidaan opettaa ja kehittää. Kallioinen korostaa myös kouluttajan kasvatuksellista vastuuta kouluttamis- ja johtamistoiminnassaan. Oppijoille on tuolloin annettava tilaa kasvaa omalla autenttisella tavallaan omaksi itsekseen. Kallioisen mukaan näihin tavoitteisiin pääsemistä edesauttaa kouluttajien yhteisöllisyys ja yhteinen arvopohja (Heikkurinen 1994, 12; Kallioinen 2010, 29–36).

Osa tuota yhteisöä ja yhteistä arvopohjaa on mielestäni puolustusvoimissa käytössä johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelma, joka ulottuu varusmiehistä puolustusvoimien johtoon. Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelma on normiohjattu kokonaisuus, jonka ytimessä on suomalainen johtamisen uuden paradigman mukainen, transformationaalisen johtamisen malli, syväjohtaminen. Tutkielmani tarkoituksena ei toki ole syvällisesti paneutua syväjohtamiseen itsessään, mutta on kuitenkin tarpeen tarkastella hieman niitä rakennusaineita, joista se muodostuu.

Kaikki johtajat ovat potentiaalisia tai aktiivisia vallankäyttäjiä, mutta kaikki vallankäyttäjät eivät ole johtajia – James MacGregor Burns

Transformationaalisen johtamisen mallin kehittäjänä pidetään James MacGregor Burnsia, joka esitti vuonna 1978 julkaistussa *Leadership*-kirjassaan ajatuksensa transformationaalisesta ja transaktionaalisesta johtamisesta. Burnsien keskeisin ajatus oli erottaa nuo kaksi johtamisen muotoa toisistaan. Bernard M. Bass voidaan mainita tämän hetken merkittävämpänä Burnsien ajatusten kehittäjänä. Hänen vaikutuksensa onkin merkittävä syväjohtamisen teorian synnylle. Bass kehitti transformationaaliseen johtamiseen pohjautuvan kokonaisvaltaisen johtamisen mallin, jossa johtajalla nähdään olevan niin transformationaalisen johtamisen kuin transaktionaalisen johtamisen piirteitä, optimaalisen johtajan toimiessa transaktionaalisen johtamisen periaatteiden mukaisesti. Tässä mallissa myös määritetään transformationaalisen johtamisen neljä ulottuvuutta. Bassin mallin ”antaa mennä -johtaminen” ei suhtaudu suoranaisesti Burnsien ajatukseen transaktionaalisesta johtamisesta ja on siten Bassin oma lisä johtajan profiiliin. Nissinen on omassa työssään syväjohtamisen mallin luomisessa kehittänyt Bassin optimaalisen johtamisen mallia ja luonut muun neljästä ulottuvuudesta neljä kulmakiveä sekä fuusioinut osia Bassin mallista kontrolloivaksi ja passiiviseksi johtamistavaksi. Siten syväjohtaminen ei tieteellisesti katsoen olekaan teoria, mutta sen toimivuus on testattu tieteellisesti väitöskirjatasolla. (Kinnunen 2003, 22–31; Nissinen 2006, 127; Nissinen ym. 2008, 10) Alla olevassa kuviossa (Kuvio 1) esitän pelkistetyn käsitykseni Burnsien, Bassin ja Nissisen mallien välisistä suhteista.



Kuvio 1. Transformationaalisen ja syväjohtamisen mallien väliset suhteet

Johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman yhtenä kantavana teemana on saman mallin käyttäminen ja kouluttaminen kaikilla tasoilla puolustusvoimissa. Syväjohtamisen periaatteet jatkuvat myös henkilökunnan vuorovaikutusvalmennuksessa ja työyhteisön kehittämisessä. Näin ollen jo varusmiespalveluksessa annettava peruskoulutus antaa perusteita koko sotilasuran kattavalle, tai reservin elämän läpi jatkuvalla, henkilökohtaiselle kehittämiselle.

Johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman ja sen tavoitteiden ymmärtämiseksi on tarpeen pohtia käsityksiämme siitä miten sotilas oppii. Alla esittelen muutaman oppimiskäsityksen, jotka ovat osaltaan vaikuttaneet myös sotilasympäristössä kouluttamiseen ja oppimiseen. Oppiminen itsessään on laaja ja monimuotoinen käsite, jolla tarkoitetaan suhteellisen pysyviä, kokemuksen perustuvia muutoksia koulutettavien tiedoissa, taidoissa ja valmiuksissa. Oppimisen

prosessissa oppijan aiemmat tiedot ja kokemus muuttuvat tiedoiksi, taidoiksi ja asenteiksi (Pääesikunta 2007, 18).

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen nähdään ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostumisena, ja sitä voidaan säädellä vahvistamisella. Käsityksen mukaan tietoa maailmasta saadaan kokemusten ja aistihavaintojen kautta, oppija on tyhjä taulu, johon kokemukset piirtävät jälkiä. Oletuksena on, että opetuksen tavoitteena oleva reaktio vakiintuu pysyväksi käyttäytymiseksi eli se opitaan, kun se yhdistetään ympäristöstä tulevaan ärsykkeeseen. Käyttäytymistä säädellään oppijan ulkopuolelta vahvistamisella. Toivotusta käyttäytymisestä annetaan palkkio, ei-toivottua käyttäytymistä heikennetään rangaistuksella ja väärät vastaukset sivuutetaan välittömästi (Pylkkä 2010; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 148).

Kognitiivisessa oppimisessa kiinnostus kohdistuu siihen, miten ihminen prosessoi tietoa. Oppija nähdään erilaisen tiedon aktiivisena käsittelijänä: tietoa vastaanottavana, havaintoja tekivänä, valikoivana, taltioivana, tulkitsevana ja aktiivisesti kehittävänä olentona. Mielekkään oppimisen avaintekijänä ovat käytännön elämän ongelmat ja ristiriidat, joita oppija pyrkii ratkaisemaan joko hankkimalla uutta tietoa (assimilaatio) tai järjestämällä aiemman tiedon uudella tavalla (akkommodaatio). Oppimisen tuloksena syntyy jäsenyneitä ajatuksia sekä selittäviä periaatteita, joista muodostuu oppijalle toimintaa ohjaavia sisäisiä rakenteita ja malleja, skeemoja. Uuden tiedon omaksuminen nähdään aina riippuvaisena aikaisemmasta tiedosta. Kognitiivinen oppimisajattelu pitää tärkeänä myös oppijoiden metakognitiivisten taitojen kehittämistä. Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan oman oppimisen kriittistä arviointia siitä, miten oppii ja miten voi kehittää oppimistaan (Pylkkä 2010; Rauste-von Wright ym. 2003, 160). Arkikielisesti voisi sanoa, että metakognitiiviset taidot tarkoittavat sitä, että ”oppija ymmärtää, mitä ymmärtää ja ymmärtää, mitä ei ymmärrä”. (Pylkkä 2010)

Konstruktivismissa oppiminen nähdään aktiivisena tiedon rakentamisen prosessina. Konstruktivismin keskeisenä ajatuksena on, että tieto ei siirry vaan oppija rakentaa eli konstruoi sen itse uudelleen. Oppijan omat aikaisemmat tiedot, käsitykset ja kokemukset opittavasta asiasta säätelevät hyvin paljon sitä, mitä hän asiasta havaitsee ja miten hän asiaa tulkitsee. Oppiminen liittyy toimintaan ja palvelee toimintaa. Olennaista on, että oppijassa heräävät omiksi koetut, opittavaan asiaan liittyvät kysymykset, oma kokeilu, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen. Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Se on tilannesidonnaista, kontekstuaalista eli asiayhteyteen sidottua ja vuorovaikutuksen tulosta. Itseohjautuvuus, minän kasvu ja itsereflektiiviset valmiudet ovat mahdollisia ihmislajin yksilölle, mutta ne on opittava. Subjektiiv-

sista kokemuksista muodostuu objektiivista tietoa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppijoiden keskinäisen yhteistoiminnan kautta (Rauste-von Wright ym. 2003, 164).

Sotilaskoulutuksessa yleensä, ja myös varusmiesjohtajien johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa käytetään ja tulee käyttää kaikkien edellä mainittujen oppimistapojen mukaista koulutusta. Sotilaan toimintaympäristössä on tarpeen vahvistaa tiettyjä behavioristisen oppimistavan mukaisia ärsyke-reaktiosuhteeseen perustuvia malleja. Johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa, samoin kuin miehistön erikoiskursseilla, oppijan oletetaan ja halutaan itse rakentavan tietoa koulutuksen edetessä. Tavoitteena on, että oppija kykenee soveltamaan oppimaansa tietoa erilaisissa tilanteissa, sekä myös itsenäisesti hankkimaan ja analysoimaan uutta tietoa tilanteen niin vaatiessa.

1.2 Aiempi tutkimus

Toiskallion mukaan sotilaspedagogiikka on oppia ja myös tiedettä sotilaskouluttajan asiantuntijuuden kehittämiseksi. (Toiskallio 2002, 9.) Tuo sotilaskouluttajan asiantuntijuus ja myös sotilaskoulutuksen kehittäminen heijastelevat hyvin sitä tutkimusta, jota aihepiiristä on tehty.

Seppo Tolppi (2011) on pro gradu -työssään tutkinut alaisten käsityksiä kouluttajista. Tolpin tutkimus perustuu alaisten kirjoitelmiin kouluttajistaan. Tolppi on tutkimuksessaan kohtuullisen laajasti kartoittanut kouluttajan roolia yleisellä tasolla (Tolppi 2011). Jarkko Ohtosen tutkielmassa keskitytään ryhmänjohtajien näkemyksiin kouluttajakoulutuksesta ja sen vaikutuksista heidän omaan koulutustaitoonsa. (Ohtonen 2013.)

Opinnäytetasolla on tutkittu myös niin nuoria upseereita kuin aliupseereitakin sekä heidän asiantuntijuuttaan ja osaamistaan. Otto Pekkarisen tutkimuksessa keskitytään kadettien käsityksiin kouluttajien asiantuntijuudesta. Pekkarinen onkin tutkimuksessaan määrittänyt hyvin muun muassa kouluttajan asiantuntijuuden osa-alueita (Pekkarinen 2006).

Ammattialiupeeriston vielä uusi, mutta erittäin suuri rooli kouluttajaportaassa on herättänyt useita tutkimuksia aliupseerien osaamisesta ja osaamisen kehittämisestä. Juha Leppänen ja Ville-Heikki Nieminen ovat tutkineet työhön perehdyttämistä. Leppäsen tutkimuksessa keskitytään ammattialiupeerien ja heidän lähiesimiesten käsityksiin. Nieminen on taas selvittänyt yksiköiden päälliköiden ja esikunnan henkilöstön näkemystä työpaikkaohjaukseen. (Leppänen 2013; Nieminen 2013).

Mika Nortunen on vuonna 2006 tutkinut myös nuoren upseerin asemaa perusyksikön varapäällikkönä. (Nortunen 2006.) Tähän mennessä ainoa tutkimus, jossa selkeästi tavoitellaan kouluttajien käsityksiä koulutussisällöistä, on Tony Saarisen tutkimus ”Kouluttajien käsityksiä rivimuotoisen aliupseerikoulutuksen haasteista”. Saarisen tutkimus kuitenkin keskittyy aliupseerikoulun rakenteisiin, ja tutkimuksen kohdejoukko on lähtökohdiltaan erilainen kuin omassa tutkimuksessani. (Saarinen 2011)

Sotilaspedagogiikan alalle viimeaikoina tehdyistä opinnäytetöistä ehkä lähinnä oman tutkimukseni tutkimusjoukkoa ja lähestymistapaa on Pekko Siparin tutkimus ”Kouluttajien kokemuksia itsemääräämisteorian näkökulmasta”. Tutkimuksessaan Sipari selvittää kuinka perusyksikkö työympäristönä mahdollistaa kouluttajien psykologisten perustarpeiden tyydyttämisen (Sipari 2014). Toki tutkimus ei käsittele oman tutkimukseni pääteemaa, varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutusta.

Tutkimukseni näkökulma on muuhun puolustusvoimissa tehtyyn tutkimukseen verrattuna varsin erilainen. Kouluttajien näkökulma on harvoin edustettuna kun tutkitaan varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutusta. Yleisimmin tuota teemaa lähestytään varusmiesjohtajien itsensä tai varapäälliköiden näkökulmasta, tutkimalla heidän käsityksiään kyseisestä teemasta.

Tutkittaessa jonkin henkilön tai henkilöryhmän kokemusta voidaan tutkimusmenetelmänä käyttää fenomenografiaa ja se onkin noussut viime vuosina vahvasti käytetyksi tutkimustavaksi myös sotilaspedagogiikan alalla. Muun muassa Otto Pekkarinen, Aki Järvinen ja Sampo Sipari sekä Antti Miettinen ja Ville-Heikki Nieminen ovat viimeisen kymmenen vuoden aikana käyttäneet fenomenografiaa tutkimusmenetelmänä omassa tutkimuksessaan. (Järvinen 2013; Miettinen 2013; Nieminen 2013; Pekkarinen 2006; Sipari 2010)

Kouluttajien roolin tutkiminen kouluttajien itsensä kokemana ei myöskään ole ollut kovin yleistä sotilaspedagogiikan tutkimuksessa. Koen perusyksikön ympäristön olevan hyvin lähellä koulumaailmaa (kts. Maanpuolustus 2002, 12) ja sieltä on löytynyt tutkimuksia myös tästä aihepiiristä. Helsingin yliopistossa kasvatustieteen alalla on viime vuosina tehty useampia opinnäytetöitä, joissa on tutkittu henkilöiden rooleja ja niiden muodostumista.

Terhi Lumme ja Kaisa Niini ovat tutkineet rooleja ja roolien muodostumista kouluyhteisössä. Lumpeen tutkimuksessa perehdytään opettajan ammatti-identiteettiin, jonka muodostumiseen perustana hän käyttää Goffmanin teoriaa. Tutkimuksen joukkona oli yhden opettajanhuoneen

jäsenet (n=18). Lumpeen tutkimus perustui puolistrukturoituun lomakehaastatteluun ja sen perusteella tehtyyn sisällön analyysiin ja sosiogrammiin. Niini on taas tutkinut koulunkäyntiavustajien roolia ja asemaa opettajien näkökulmasta. Niinin tutkimuksessa tutkimusjoukko muodostui erään koulun opettajista ja heidän näkemyksistään aiheesta. Kyseisen tutkimuksen anti keskittyi enemmän henkilöstön välisten suhteiden ja yhteistyötapojen mallintamiseen (Lumme 2010; Niini 2010).

Mikko Mauro on omassa tutkielmassaan tutkinut akateemisen johtajan ammatillista identiteettiä johtajan roolissa. Tutkimuksessa on selvitetty ammatillisen roolin muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä kuten johtajuuden rakentumista sekä toimintaympäristöä ja johtajien yksilöllisiä piirteitä ja niiden vaikutuksia. Tutkimuksessa on tarkasteltu myös johtajien saaman sosiaalisen tuen merkitystä roolin kehitykselle. Mauron tutkimuksessa tarkastellaan roolia ja identiteettiä ammattiin sidottuina ilmentyminä (Mauro, 2011).

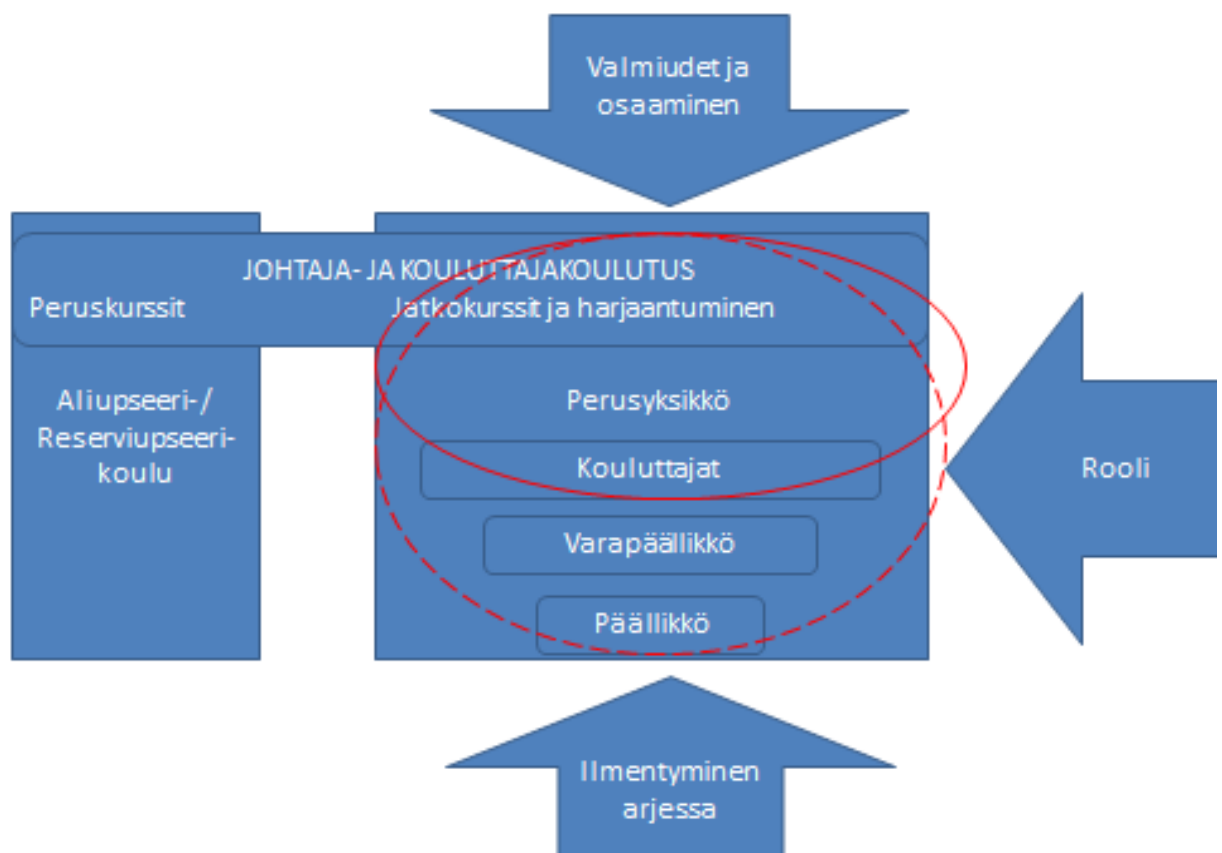
2 TUTKIMUKSESTA JA TUTKIMUSMENETELMISTÄ

Tässä tutkimuksessa tarkastelen niin johtaja- ja kouluttajakoulutukselle ominaista syväjohtamisen kokonaisuutta kuin Toiskallion esiin nostamaa sotilaskouluttajan asiantuntijuutta nuoren kouluttajan näkökulmasta. Oman tutkimukseni tutkimusjoukkoa valitessani olin hyväksynyt ohjaajani vaikutuksesta ajatuksen siitä, että tutkimukseen tulisi sisällyttää kaksi perusyksikköä, mikä myös mahdollistaisi jonkinasteisen vertailun tekemisen näiden välillä. Haasteeksi nousikin, mitkä perusyksiköt tutkimukseen tulisi valita. Koin luonnolliseksi lähteä keskustelemaan aiheajauksesta Uudenmaan Prikaatin koulutussektorin kanssa, jossa ei kuitenkaan ollut näkemystä tutkimukseen valittaviksi perusyksiköiksi. Näin ollen lähdin pohtimaan asiaa yleistettävyyden kannalta. Varton (1992) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on kyse ainutkertaisista historiallisista tapahtumista. Nuo ihmisiin, elämismaailmaan tai sen ilmiöihin esiintyvät laadut ovat kuitenkin siinä mielessä yleisiä, että ne esiintyvät aina uudelleen uusissa yhteyksissä (Varto 1992, 101). Jotta tutkimuksen tulokset olisivat mahdollisimman käyttökelpoisia laajemmassa kokonaisuudessa, tulisi tutkimuksen kohteen mielestäni olla puolustusvoimien perustehtävää mahdollisimman hyvin toteuttava yksikkö. Siksi pyrin löytämään tutkimuksen kohteeksi yksiköitä, jotka tuottavat mahdollisimman yhtenäistä joukkotuotantoujoukkoa.

Tällä rajauksella Uudenmaan Prikaatista jäi valittavaksi kolme mahdollista yksikköä, Rannikkojääkäri-, Pioneer- ja Kranaatinheitinkomppania. Amfibiokoulu (aliupseerikoulu) jäi tutkimukseni rajauksen ulkopuolelle erikoisen yksikkörakenteensa, erikoistehtävänsä sekä yksipuolisen, lähes pelkästään kokeneemmista upseereista koostuvan kouluttajakaartinsa takia. Ensimmäisen ja Toisen rannikkokomppanian jätin pois yksiköiden rakenteen rikkonaisuuden takia. Molemmissa yksiköissä toki tuotetaan joukkotuotantoujoukkoja, mutta ensimmäisen rannikkokomppanian sotilaspoliisikoulutus eriyttää koulutusta neljään sykliin, kun taas toisen rannikkokomppanian venejoukkueen sijainti poissa varuskunta-alueelta asettaa yksikön erikoisasemaan. Kaikkien kolmen, oman arvioni mukaan sopivan, yksikön johto oli myötämieheinen tutkimuksen tekemistä kohtaan ja tarjosi henkilöstönsä aikaresursseja siihen. Tutkimuskohteiksi valikoitu kuitenkin lopulta Rannikkojääkärikomppania sekä Kranaatinheitinkomppania, joissa molemmissa saapumiserästä toiseen pyritään kouluttamaan täysiä joukkotuotantoujoukkoja. Lisäksi niissä on värikäs henkilöstörakenne, jossa on niin aliupseereita kuin upseereita joukkueiden vastuullisina kouluttajina. Arvioni mukaan kyseiset yksiköt palvelevat tutkimustani parhaiten.

2.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen viitekehys

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää nuoren, tehtäväkuvauksella joukkueen johtajaksi määrätyn, kouluttajan käsityksiä varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelmasta sekä hänen omasta roolistaan kyseisessä ohjelmassa. Alla olevassa kuviossa (Kuvio 2) esitän tutkimukseni viitekehyksen. Tutkimukseni keskiössä on kolme teemaa: kouluttaja ja hänen subjektiivinen kokemuksensa kouluttajan omasta roolista johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta, sekä hänen valmiuksistaan ja osaamisestaan johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman toteuttajana, ja hänen näkemyksensä johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta omassa arkityössään. Tutkimuksessa keskitytään todellisuuden ilmentymiin varusmieskoulutusta antavassa perusyksikössä, joten tutkimuksessa ei liiemmin paneuduta johtaja- ja kouluttajakoulutukseen ali- tai reserviupseerikouluissa, joskin niihin saatetaan viitata haastatteluissa nousseiden huomioiden kautta. Johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman kokonaisuutta ei kuitenkaan voida käsitellä jos keskusteluissa rajataan pois mahdollisuus viitata myös aliupseeri- tai reserviupseerikoulussa tehtävään työhön ja niissä käytäviin peruskursseihin.



Kuvio 2. Tutkimuksen viitekehys

Tutkimukseni viitekehysten mukaiset tutkimuskysymykset ovat:

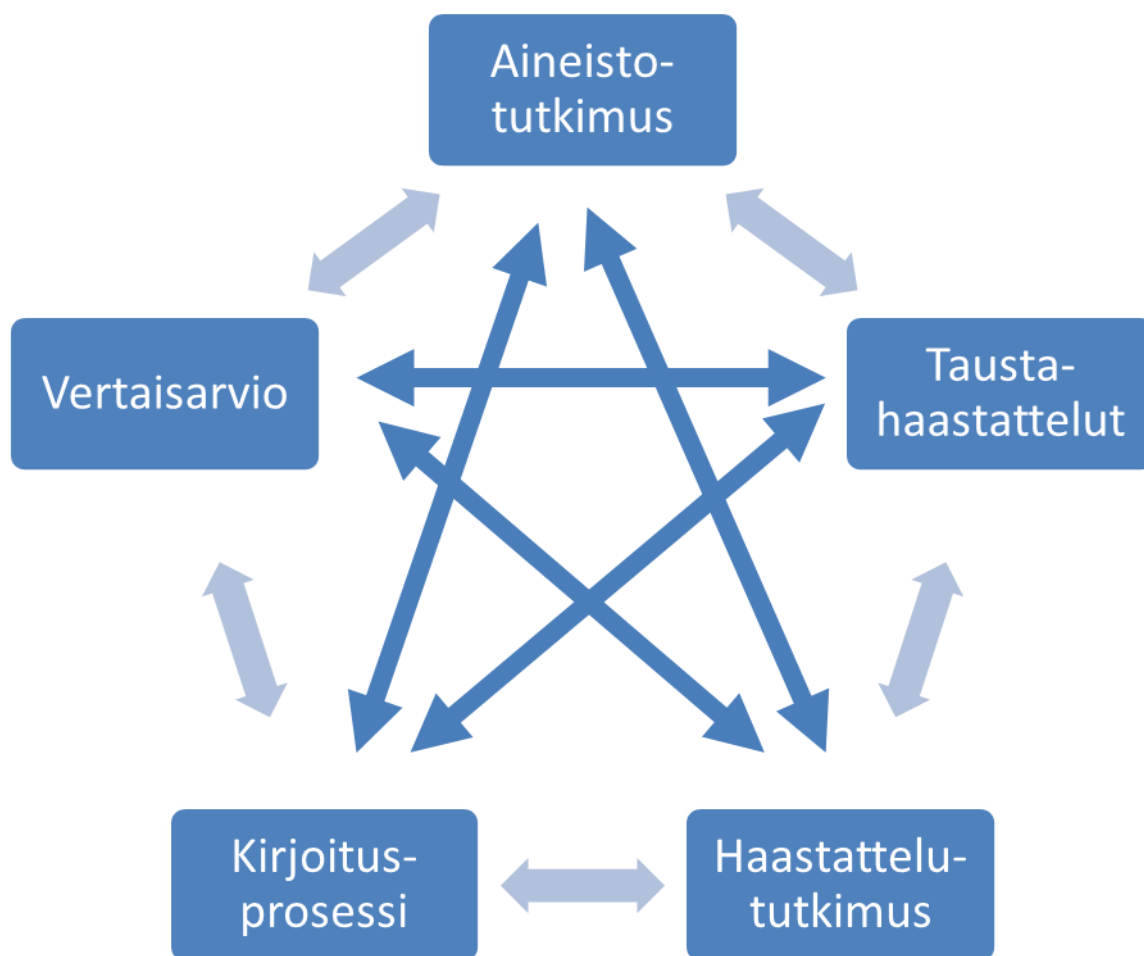
1. Millaiseksi kouluttaja kokee oman roolinsa varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa?
2. Millaiset johtaja- ja kouluttajakouluttajavalmiudet kouluttaja kokee omaavansa?
3. Millaiseksi kouluttajat kokevat varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman perusyksikön arjessa?

Tutkimukseni rakentuu Viitalan monimenetelmällisen tutkimuksen rakenteen mukaisesti kirjallisuustutkimukseen, esitutkimukseen ja varsinaiseen haastattelututkimukseen. Tällaiselle monimenetelmälliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimuksen eri vaiheista tarpeen mukaan palataan edelliseen vaiheeseen täydentämään tutkimuksen perustaa ennen siirtymistä seuraavaan vaiheeseen. (Viitala 2002, 186).

Tutkimuksen kirjallisuuskatsauksen perusteella syntyi aineisto, jota nimitän tutkimuksen teoriaksi. Tällä haluan erottaa aineistosta saadun teorian tutkimuksen esihaastattelujen tuloksista, joita kuitenkin käytän teorian rinnalla. Esitutkimuksessa keskityin tutkimukseni kohteena olevien yksiköiden päälliköiden ja varapäälliköiden käsityksiin tutkimukseni aihepiiristä. Esitutkimuksen toteutin haastattelemalla kahden Uudenmaan prikaatin perusyksikön päällikköä ja varapäällikköä. Haastattelut tehtiin kesäkuussa 2014 saapumiserän 1/2014 kotiutumisen aikoihin. Haastatellut henkilöt olivat haastattelun aikaan palvelleet kyseisissä päällikön tai varapäällikön tehtävissä puolesta vuodesta neljään ja puoleen vuoteen. Oleellista tehtävässä olemisen kannalta oli oikeastaan kouluttajien valikoituminen siten, että jatkossa haastattelemani kouluttajat olivat olleet kouluttajan tehtävässä juuri kyseisten päälliköiden ja varapäälliköiden alaisuudessa. Tehdyn esitutkimuksen jälkeen palasin aineiston äärelle syventämään ymmärrystäni muun muassa roolien erilaisiin määritelmiin ja johtaja- ja kouluttajakoulutuksen tavoitteisiin. Lisäksi muokkasin haastattelukysymyksiä ja alistin ne vertaistutkijoideni tarkastelulle ennen siirtymistä varsinaisiin tutkimushaastatteluihin. (Katso Kuvio 3.)

Varsinaiset haastattelut kohdejoukolle toteutin Uudenmaan prikaatissa loppukesän ja syksyn 2014 aikana. Haastateltavana tutkimusjoukkoni oli aiemmin esittelemistäni yksiköistä yhteen seitsemän joukkueen vastuullista kouluttajaa. Neljä upseeria ja kolme aliupseeri, jotka olivat suunnilleen saman ikäisiä. Upseereilla olivat palvelleet virassa kadettikoulun jälkeen vuodesta kahteen vuotta ja aliupseerit olivat olleet virassa viidestä kuuteen vuotta.

Haastattelututkimuksen jälkeen analyysivaiheeseen siirryttäessä jouduin jälleen aloittamaan kehän kierron alusta tukeutuen teoriaan tulkitessani esitutkimusaineistoa sekä myöhemmässä vaiheessa varsinaisten haastatteluiden analyysin perusteella luomiani analyysiyksiköitä. Koko tutkimusprosessin ajan erittäin suurena tukena ovat olleet vertaiseni tutkijat, joiden kanssa olen saanut kehitellä ideoita ja käsitellä asiaa ja siten avartaa omaa näkemystäni käsiteltävästä teemasta. Alla olevassa kuviossa (Kuvio 3), esitän tutkimukseni etenemisen.



Kuvio 3. Tutkimuksen eteneminen

2.2 Tutkijan ajatuksia ymmärtämisestä

Tieteenfilosofian teoksiin perehtyessäni olen yrittänyt jäsentää itselleni kuvaa ymmärtävän ihmistieteen teorioista ja löytää niistä liittymäpintoja omaan tutkimukseeni. Kuten niin monessa muussa asiassa, tässäkin aihepiirissä aloitteleva tutkija voi helposti ajautua harhateille antautuessaan oletukseen, että arkikielen tunteminen riittää ymmärtämään ymmärryksen ydintä. Esimerkiksi William Outhwaite (1975) erottaa toisten ihmisten ymmärtämisessä neljä erilaista peruskategoriaa:

- 1) Ihmistä koskevan ”fysikaalisen tosiasian” ja sen ei-fysikaalisen syyn ymmärtäminen.
- 2) Henkilön mentaalisen ymmärtämisen
- 3) Sen ymmärtämisen, mitä ihminen tekee, ja mitä sillä tarkoittaa
- 4) Sen ymmärtäminen, miksi henkilö toimii niin kuin toimii

Ymmärtävällä ihmistieteellä voidaan viitata mihin tahansa näistä ymmärtämistyypeistä kuuluihin asioihin. Samalla kun tutkijan tulee ymmärtää ymmärtämistä, tulee kyetä määrittelemään myös asioiden merkitys. Esimerkiksi Harold Kincaid (1996, kts. Raatikainen 2004) määrittelee kuusi mahdollista erilaista lajia: havaintomerkitys, doksastinen merkitys, intentionaalinen merkitys, kielellinen merkitys, symbolinen merkitys sekä normatiivinen merkitys. Tutkijana olen kiinnostunut erityisesti tutkittavien henkilöiden merkitysten ymmärtämisestä ja heidän omasta näkökulmastaan tutkittavaan ilmiöön, olen pyrkinyt ymmärtämään yhtymäkoh-
tia erilaisiin ymmärtävän ihmistieteen kantoihin. Tutkimukseni lähtökohta ei mahdollista ihmistieteen positivistista ajatusta, jossa mielen tilat voitaisiin pelkistää fyysisiksi malleiksi. Behavioristinen syy-seuraussuhde on ihmistieteissä vähintäänkin ongelmallinen. Ihmisten ollessa kyseessä on olosuhteista riippumattomia syy seuraus suhteita lähes mahdoton yleistää. Henkilön mielen sisäiset vaikuttimet saattavat sanella ulkoiselle ärsykkeelle kerrasta toiseen erilaisen vastareaktion. Tutkijana en ole myöskään valmis sitoutumaan jyrkän ymmärtävän ihmistieteen teesiin, jossa tutkimuksen on rajoituttava tutkittavien omaan näkökulmaan. Ih-
misten toiminnalla on usein paitsi tarkoitettuja myös tarkoittamattomia merkittäviä objektiivisia vaikutuksia muille ihmisille. Näiden seurausten arvioimiseen ei riitä ihmisen omat käsi-
tykset, sillä ne jäävät tutkittavalta henkilöltä tiedostamatta (Raatikainen 2004, 114–117).

Pohtiessani tutkimukseni sijoittumista tieteen kenttään olen löytänyt jo ajatusten tasolla tilaa hyväksyä relativistinen käsitys ainakin jossain muodossaan. Vaikka jyrkkä relativismi, jossa kaikki kokemukset ovat tosia eikä niitä voi todistaa epätosiksi kumoaa itsensä, on relativismin maltillisemmissa muodoissa hyväksytty fallibilismin ajatus, jossa inhimillinen tieto ei ole kos-
kaan varmaa vaan aina periaatteessa korjattavissa ja muutettavissa (Raatikainen 2004, 70). Tutkimuksessani pyrin fenomenografisella tutkimusotteella tuomaan esiin tutkittavien henki-
löiden sisäisen kokemusmaailman mukaiset ilmentymät asioista. Siten pyrkimyksenäni ei olekaan todistaa henkilöille heidän olevan väärässä jossain kokemuksessaan, vaan arvioida kokemuksia yleisesti hyväksyttyihin teorioihin.

Tutkimuksessani selvitän joukkueen kouluttajien kokemuksia varusmiesjohtajien johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta perusyksikössä. Tutkimuksen lähtökohdat ovat tutkimuksen tekijälle

hyvinkin henkilökohtaisia ja perustuvat omaan kokemukseen kyseisestä tutkimuskohteesta ja niistä ajatuksista, joita se on herättänyt viimeisten vuosien aikana. Tutkimusta suunnitellesani ja alistaessani tutkimusajatukseni muiden tieteen tekijöiden arvosteltavaksi, nousi useissa yhteyksissä esiin tiettyjä kysymyksiä. Miksi minä haluan tutkia tätä asiaa? Mikä on ajanut aiheen ja kohteen valintaan? Ensimmäisen mieleeni tulleet yksinkertaiset vastaukset, olivat vahvasti painottuneita omaani itseäni, mielipiteisiini ja olettamuksiini. Huomattuani tämän aloin pohtia tutkimuksen lähtökohtia ja tutkimuksen arvovapautta. Omassa tutkimuksessani ei toki tarvitse pohtia samanlaisia arvovapauden ongelmia kuin esimerkiksi tutkittaessa uutta, myös sotakäyttöön sovellettavissa olevaa teknologiaa. Mutta tutkijan on kuitenkin tarve pohtia työnsä sidonnaisuutta.

Tutkimuksen arvovapauskeskustelussa on tarpeen tehdä tiettyjä erotteluja, jotta keskustelu on mielekästä. Ensin on pohdittava, mitä tarkoitetaan arvoilla ja tieteellä. On määritettävä itselle minkä tasoista tutkimusta tehdään, ja onko se arvosidonnaista. Ja viimeisenä tulee pohtia mihin arvovapaus liittyy (Raatikainen 2004, 143). Onko oma tutkimukseni näiden pohdintojen jälkeen arvovapaata? Mihin tutkimuksen osaan arvovapaus sitten liittyy? Tutkijan ja tiedeyhteisön vaikutus tutkimuksen aiheen valintaan voi olla arvosidonnaista. Tutkimuksen tulokset voivat olla värittyneitä ja tuloksia voidaan käyttää moraalisesti kyseenalaiseen toimintaan. Näin ollen koko tutkimusprosessi voidaan nähdä arvosidonnaiseksi. Omassa tutkimuksessani uskon kysyneeni perustelemaan riittävän arvovapauden aiheen valinnan vaikuttimissa. Tutkimusten tulosten osalta tutkijana minun on pyrittävä objektiivisuuden ihanteeseen. (Raatikainen 2004, 152) Tulosten käyttäminen oman tutkimukseni osalta jääköön tässä tutkimuksessa tiedeyhteisön käytänteiden suojaamaksi. Toki tutkijana, joka pyrkii selvittämään ihmisten käsityksiä ja valmiuksia työnsä tekemiseen, minun tulee sitoutua tutkimuksen tekemiseen siten, että yksilön anonymiteetti säilyy.

Tutkimuskohteeni ei ole moraalisesti kyseenalainen tai poliittisesti arvosidonnainen. Sen sijaan herää kysymys, pystynkö olemaan riittävän rehellinen tutkimustuloksilleni, vai ajaako omat ennakko-oletukseni tutkimusta johonkin suuntaan. Tutkimuksen pyrkimyksenä on tuottaa objektiivista tietoa tutkimusalueelta ja siihen toiminnallani tietysti pyrin. Tutkimusmenetelmäksi olen valinnut fenomenografian, jossa pyritään selvittämään tutkittavien ihmisten kokemuksia tietystä asiasta. Epäilykset ihmistieteen objektiivisuuden mahdollisuudesta voivat johtua juuri tähän liittyvästä sekaannuksesta. Siinä missä itsekkin aion tutkia ihmisten subjektiivisia käsityksiä ilmiöistä, ei tutkimuksen tulokset silti välttämättä ole subjektiivisia (Raatikainen 2004, 124). Tutkimuksen tavoitteena ovat kuitenkin juuri tutkittavien ihmisten

käsitykset tutkittavasta kohteesta. Siten haasteena omassa tutkimuksessani on tutkijan oman objektiivisuuden säilyttäminen tutkimuskohteeseen nähden.

Oma tutkimusaiheeni on osa niin sanottua tilattua tutkimuskokonaisuutta, eli puolustusvoimissa käynnissä olevaa tutkimushanketta. Näin ollen tutkimuksella on tiedeyhteisön tuki tavoitteellisenä tutkimuksena. Tieteen ominaisuus tutkimuksen tuloksina on tämän kaltaisessa aloittelevan tutkijan työssä omalla tavallaan hyvin latautunut aihe. Täyttyykö pro gradu tutkielman tasoisessa työssä vaatimus tutkimuksen tulosten vapaasta julkisesta läpikäymisestä ja tiedeyhteisön arvioinnista? (Raatikainen 2004, 145) Toki opinnäytetyöt voidaan julkaista Dorian kautta yleiseen jakeluun, ja kuuluuhan tutkimusprosessiin tutkimuksen teon aikainen arviointi myös muiden tieteenharjoittajien kanssa, niin sotatieteiden kuin muidenkin tieteiden alalta. Näin ollen työ altistuu tiedeyhteisön arvioinnille niin ennen sen valmistumista kuin myös takautuvasti.

Tutkimukseni voi ajatella kuuluvan eri tutkimuskategorioihin. Toisaalta sen voisi ajatella olevan soveltavaa tutkimusta, onhan tavoitteena hyvinkin käytännöllinen tavoite, joka rakentuu perustutkimuksen tiedolle ja oletamuksille. Toisaalta tutkimuksen yhdistäminen muihin saman alan tutkimuksiin tähtää kehittämistyölle ominaiseen olemassa olevien tuotteiden, tässä johtaja- ja kouluttajakoulutus, parantamiseen. Kuitenkin voisi myös pohtia onko tutkimukseni perustutkimuksen omaista tuoden uutta näkökulmaa sotilaspedagogisen tutkimuksen kenttään (Raatikainen 2004, 145).

2.3 Fenomenografinen tutkimustapa

Fenomenografia on tutkimusmenetelmä, jossa tavoitteena on tunnistaa, muotoilla ja ottaa haltuun tietentyyppejä tutkimuskysymyksiä. Etymologisesti termi fenomenografia tarkoittaa sitä, kuinka jokin ilmenee jollekin. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta, eli toisten ihmisten kokemusten tutkimisesta. Toisen asteen näkökulmassa kuvataan ilmiön merkityssisältöä, ihmisten erilaisia näkökulmia, ja siten tutkittavien henkilöiden näkökulmasta, todellisuutta. Tavoitteena fenomenografiassa on myös saada esille mahdollisimman laaja määrä erilaisia käsityksiä tietystä aiheesta. Tutkimuksen yleistettävyyttä tavoiteltaessa voidaan pyrkiä mahdollisimman suureen varitaatioon (Niikko 2003, 8–10).

Fenomenografia on terminä esiintynyt ensimmäisen kerran 1954 Ulrich Sonnemanin teoksessa erottamassa psykopatologiaa eksistentiaalisesta fenomenologiasta. Virallisesti fenomeno-

grafian löytäjäksi ja perustajaksi kuitenkin tunnustetaan Ference Marton, joka on ottanut tutkimustavan käyttöön 1980-luvun alkupuolella Göteborgin yliopistossa. Marton kertoo tutkimusmenetelmän syntyneen tutkimusryhmän halusta tutkia oppimista formaalissa ympäristössä kuten yliopistossa (Marton 1986, 36). Formaalilla oppimisella tarkoitetaan oppimista, jossa sen muoto ja sisältö on jollakin tavoin rajattua. Radcliffe ja Colletta (1989, 60) määrittävät formaalin koulutuksen hierarkkisesti rakennetuksi, kronologisesti porrastetuksi opetusjärjestelmäksi, joka jatkuu esiopetuksesta yliopistoon. Kuukasjärven mukaan formaalissa kasvatuksessa kasvatustavoitteet ovat virallisesti määritettyjä ja ne on kirjattu opetussuunnitelmiin. (Kuukasjärvi 2010).

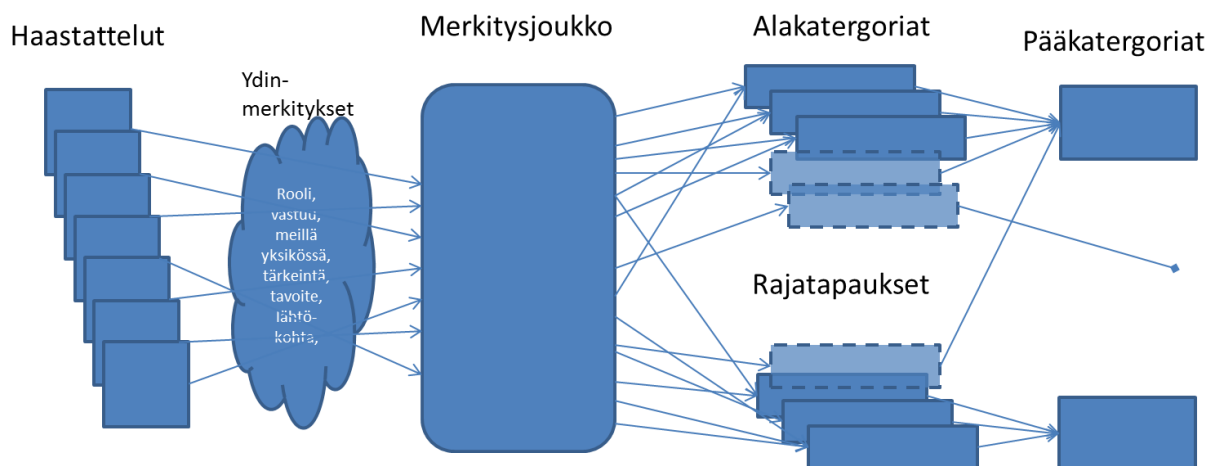
Syväjohtamisen kokonaisuutta tutkinut Vesa Nissinen nimittää myös syväjohtamisen itsessään koulutusjärjestelmäksi (*educational system*). (Nissinen 2001, 132.) Toiskallion ja Mäkinen mukaan sotilaskoulutus on osa koulutusjärjestelmäämme (kts. Mutanen & Värri 2013, 98.) ja Mäkinen korostaakin, että asevelvollisuuspalveluksen aikana pyritään sotilaallisen koulutuksen ohella omaksumaan ja kehittämään osaamista ja toimintakykyä arjen varalle niin yksilön kuin yhteisön tarpeisiin. Mäkinen herättää kysymyksen siitä, missä ja miten kasvatamme ja koulutamme kansalaisia, kansalaissotilaita ja turvallisuustoimijoita tässä ja tänään sekä tulevaisuudessa. (Mäkinen 2013, 104.) Tässä pohdinnassa puolustusvoimat sitoutuu osaksi yksilön koulutuspolkua päiväkodista yliopistoon, mikä omalla tavallaan vahvistaa fenomenografisen menetelmän käyttöoikeutta tutkimukseni tekemiseen.

Fenomenografisen tutkimuksen tekemiseksi on oleellista ymmärtää fenomenografian perusoletuksia. Niikko toteaa, että fenomenografia on käyttämiensä käsitteiden kautta ontologisesti ja epistemologisesti sidoksissa fenomenologiaan. (Niikko, 2003, 12.) Yksi tapa luonnehtia tutkimussuuntausta onkin tuoda esiin sen suhteet toisiin tutkimussuuntauksiin. (Marton 1986, 36.) Marton korostaa että fenomenografia ei ole fenomenologian jälkeläinen, mutta esittää fenomenologian tarjoavan filosofiset perusteet fenomenografiselle tutkimukselle. Fenomenologisessa näkemyksessä kaikki tieto (myös tieteellinen tieto) on lähtöisin ihmisen välittömästä kokemuksesta ympäröivästä maailmasta. Ja vielä syvemmin, muusta psykologiasta eroten, ihmisen tarkoituksellisesta kokemuksesta ympäröivästä maailmasta. Kaikella tekemisellä on kohde. Me emme vain rakasta, ajattele tai opi. Me rakastamme jotain, ajattelemme jotain ja opimme jotain (Marton 1986, 40).

Marton nostaa esiin kolme merkittävää eroa tai ristiriitaa fenomenografian ja fenomenologian välille. Ensinnäkin fenomenologia on empiiristä ensimmäisen persoonan tutkimusta. Feno-

menologiassa pyritään siis tutkimaan elämismaailmaa lähinnä tutkijan omasta näkökulmasta käsin. Fenomenografiassa taas voidaan olla kiinnostuneita ihmisen jokapäiväisestä elämästä ilman, että omataan tuota käsitystä elämismaailmasta. Toiseksi fenomenologia etsii kokemuksen tai kokemuskokoukon ydintä fenomenografian pyrkiessä kuvaamaan kokemusten eroavaisuutta ihmisten käsityksessä kokea ilmiöitä. Kolmas ja ehkä tärkein eroavaisuus on, että fenomenologia haluaa erottaa tieteellisen tiedon ja ajattelun arkielämän kokemuksista. Fenomenografiassa ihmisten erilaiset tavat ymmärtää tai kokea ympäröivä maailma on kaikki mitä on, olivatpa ihmisten ymmärrykset tieteellisiä tai arkipäiväisiä. Fenomenograafikon strategiana onkin etsiä ja kuvata eroja ihmisten käsityksessä kokea ilmiöitä (Marton 1986, 40–41; Niikko 2003, 14–16). Fenomenografiassa korostetaan subjektin toiminnan riippuvuutta toiminnan kohteesta. Tätä kautta subjekti-objektisuhde tulee tutkimuksessa relationaalisemmaksi. (Häkkinen 1996.)

Marton esittää fenomenografisen tutkimuksen alkavan tietyn teeman ja teorian perusteella valmistellusta haastattelusta. Tehdyt haastattelut litteroidaan ja luetaan, jonka jälkeen henkilöiden haastatteluista luokitellaan lainauksia ydinmerkityksen ”*core meanings*” mukaan. Martonin mukaan tässä vaiheessa yksilön merkitys katoaa ja mielenkiinto siirtyy teeman mukaisesti eroteltuihin merkitysjoukkoihin ”*pool of meanings*”. Tämän jälkeen alkaa lainausten massan analysointi ja keskinäinen vertaaminen, minkä jälkeen analyysi ja luokittelu on jatkuvaa. Esiintyvät rajatapaukset joko uudelleen luokitellaan tai hylätään merkityksettöminä (Marton 1986, 42). Alla olevassa kuviossa (Kuvio 4) olen esittänyt fenomenografisen tutkimuksen etenemisen.



Kuvio 4. Fenomenografisen tutkimuksen eteneminen

Tapaustutkimuksessa tavoitteena on tyypillisimmin ilmiöiden kuvailu. Tutkimuksessa pyritään saamaan ilmi yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2007, 131). Tässä tapaustutkimuksessa tutkimuksen joukkona on kouluttajaryhmä ja kohteena kyseisen ryhmän kokemukset varusmiesjohtajien johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta omassa perusyksikössä.

Tapaustutkimuksen osalta voidaan pohtia tutkimuksen yleistettävyyttä ja tutkijana tunnistan-kin haasteen tämän tutkimuksen yleistettävyyden osalta. Rajallisen tutkimusjoukon käsityksestä tutkittavasta aiheesta voivat olla riippuvaisia muun muassa ympäristöstä ja taustasta, jolloin tulosten siirtäminen toiseen joukko-osastoon voi olla haastavaa. Toisaalta fenomenografisen taustaolettamuksena mukaisesti todellisuus on ihmiselle aina sitä, miten hän sen itse käsittää (Häkkinen 1996, 33). Käsitys nähdään usein epätäydelliseksi kuvaksi ilmiöstä. Käsityksen kuvaamisella voidaan tarkoittaa tapaa hahmottaa, nähdä tai ymmärtää jotain ilmiötä. Näin ollen käsitys on yksi näkökulma tutkittavaan ilmiöön. Fenomenografiassa käsitys tai käsittäminen tarkoittaa kuitenkin perustavaa laatua olevaa ymmärtämistä tai näkemystä jostakin (Marton & Pong 2005, 336; Niikko, 2003, 25).

Tutkimuksessani on tavoitteena kuvata sitä maailmaa, jossa nuori kouluttaja työskentelee, heidän oman kokemuksensa kautta. Mikäli onnistun tässä tavoitteessa, joka mielestäni vastaa fenomenografisen tutkimuksen tavoitteeseen kuvata maailmaa sellaisena kuin tietty ryhmä sen kokee (Niikko, 2003, 20.), voidaan tutkimustani käyttää ainakin keskustelun avaajana missä tahansa peruskoulutusta antavassa perusyksikössä. Yleistämisen ja soveltamisen osalta on tärkeää, että onnistun tutkimuksessani riittävällä tasolla kuvailemaan tutkimukseen valikoituvien perusyksiköiden sisäisiä rakenteita ja tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden perusolettamuksia.

Haastattelu tutkimusmetodina

Martonin mukaan yksilöllinen, avoin haastattelu on yleisin ja tyypillisin tiedonhankintamenetelmä fenomenografisessa tutkimuksessa. (kts. Niikko 2000, 31). Haastattelututkimuksen tekeminen tuntuikin jo tutkimussuunnitelmaa laatiessani luonnolliselta tavalta päästä käsiksi haluamaani kokemukselliseen tietoon. Tavoitteeni ollessa selvittää mitä kouluttajat ajattelevat tutkimukseni aihepiiristä, on järkevää kysyä asiaa häneltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2004, 74).

Haastattelututkimuksen valintaa tuki oletukseni siitä että perusyksikössä palvelevan kouluttajan aikaresurssit ovat jo valmiiksi rajalliset ja vahvasti uskoin, että lomakehaastatteluna toteutettaessa kyselyni olisi jäänyt varsin vähälle huomiolle. Lisäksi haastattelun valintaa tukee kyseisen metodin joustavuus tiedonkeruutapana, mahdollisuus toistaa kysymys tai tarttua yksittäisiin kohtiin haastattelun edetessä ja siten pyrkiä saamaan esille syvempiä merkityksiä ensimmäisten ajatusten takaa sekä korjata mahdollisia syntyviä väärinkäsityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 75). Lisäksi pyrkimykseni tutkia ihmisten käsityksiä kyseisistä asioista johdatteli ratkaisuun, jossa haastateltavia pyydettiin olemaan valmistautumatta haastattelutilanteeseen. Tutkimukseni aihepiiri oli haastateltavilla tiedossa, mutta varsinaisia kysymyksiä en halunnut heille lähettää, jotta tulos ei vääristyisi haastatteluun valmistautumisen myötä.

Haastattelututkimuksen onnistumisen kannalta kysymysten tärkeys on kiistaton. Kysymysten tulisi mahdollistaa haastattelijan kuljettaa haastattelua eteenpäin. Toisaalta kysymysten tulisi olla riittävän avoimia, jotta haastateltava voisi vapaasti valita vastaamisen ulottuvuuden. Haastattelututkimuksen tekemisessä kysymykset ovat kaikille samat, mutta haastattelut saattavat kuitenkin aivan eri reittejä sillä haastatteluprosessin tulee edetä haastateltavien vastausten suunnassa (Marton, 1986, 42; Niikko 2000, 32). Haastatteluja tehdessäni sallin haastateltaville hyvin paljon vapauksia, ja tutkimukseni aineistona käytän osin myös niin sanottua kahvipöytäkeskustelua Rannikkojäkärikomppanian päällikön kanssa. Tämäkin keskustelu on taltioitu, joten siihen on mahdollista viitata.

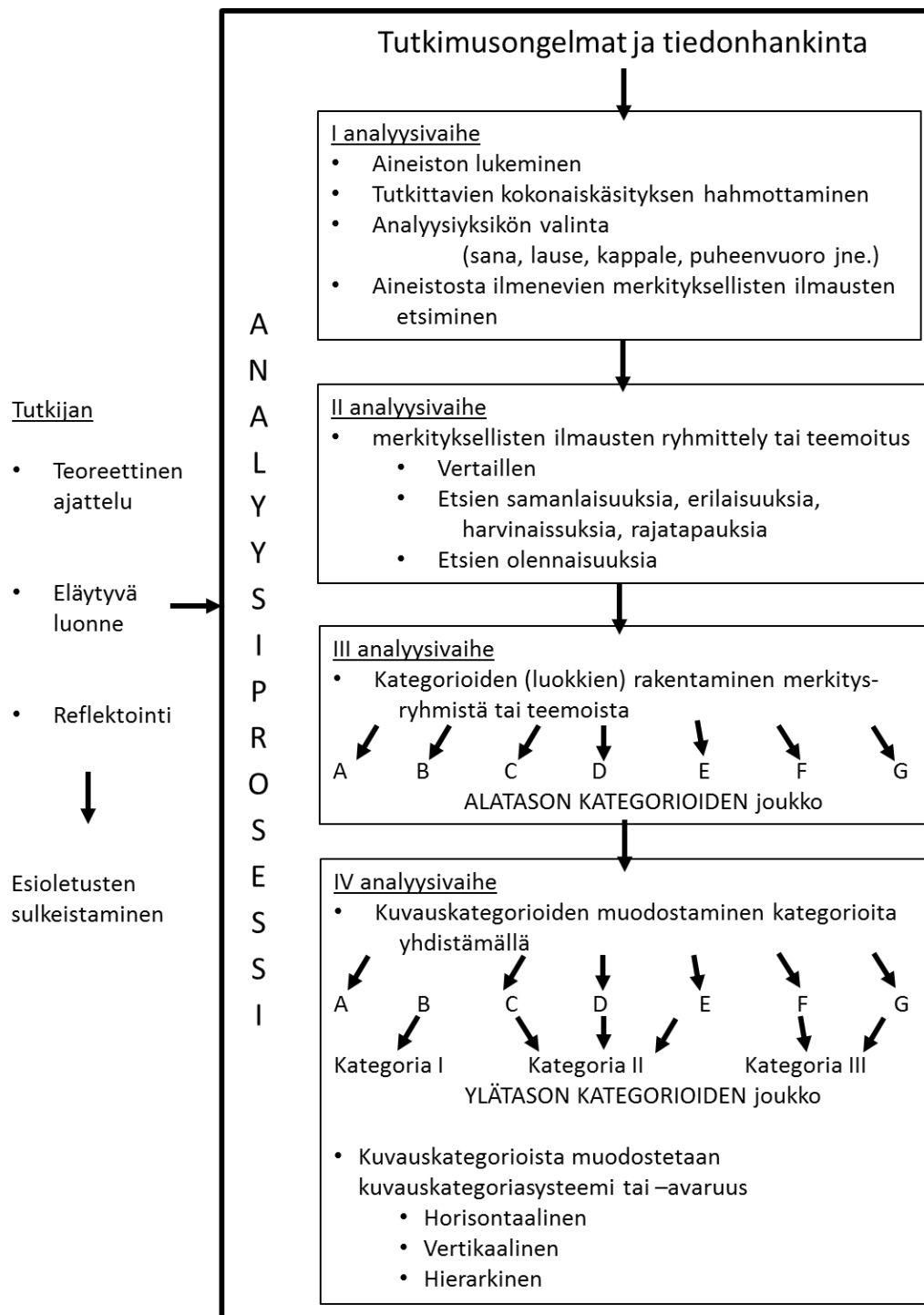
Haastatteluja tehdessäni huomasin kuitenkin tarpeelliseksi tuoda omia kokemuseräisiä ja intuitiivisia lähestymistapojani haastattelun eteenpäin viemiseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 78) Haastateltavien ajattelun avaamiseksi ja esimerkiksi tiettyjen termien määrittelemiseksi oli tarpeen käydä keskustelua käsityksistä ja oletuksista, joita myös minä tutkijana olin tehnyt haastatteluja valmistellessani. Avoimelle haastattelulle ominaisesti sallin myös keskustelun siirtymisen selkeästi valittujen teemojen ulkopuolelle, sillä koin sen tietyissä tilanteissa syventävän omaa ymmärrystäni haastateltavan tarkoitusmaailmasta. Tämä tukee myös ajatusta fenomenografisesta tutkijasta oppijana, joka etsii ilmiön merkityksiä ja rakennetta. Niikko esittää fenomenografian tutkimuksellisenä lähestymistapana, joka pyrkii tunnistamaan henkilöiden keskustelua sekä painottamaan heidän ymmärrystään, käsityksiään ja kokemuksia siitä maailmasta, jossa he elävät (Niikko 2003, 30–31). Haastatteluja tehdessäni minun oli varmistettava asioiden riittävän syvällinen käsittely, jotta oma oppimiseni ei jäisi pinnalliseksi, vaan pystyisin luomaan kokonaiskuvan siitä maailmasta, jonka haastattelemani henkilöt kokevat.

Haastattelut olivat tutkimukseni tekemisen kannalta merkittäviä kahdella tavalla. Ensimmäisessä vaiheessa tehdyt yksiköiden johdon haastattelut toimivat osaltaan tausta-aineistona kouluttajahaastatteluille. Siksi alkuperäiset haastattelurungot muokkautuivatkin yksiköiden päälliköiden ja varapäälliköiden haastattelujen jälkeen. Eri haastatteluissa käyttämäni haastattelurungot on esitetty tutkimuksen liitteinä 1 ja 2.

Sisällön analyysi

Fenomenografiselle analyysille ei ole löydettävissä mitään yksittäistä ja selkeästi määriteltyä tai tiettyä menettelytapaa, vaan se noudattaa suuressa määrin kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia yleisiä piirteitä (Niikko 2003, 32). Perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä, on sisällön analyysi. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 105.) Niikon sekä Uljensin esittelemät analyysimallit noudattavatkin pitkälti samaa rakennetta kuin sisällön analyysi.

Sisällön analyysi voidaan käsittää niin tapana ja menetelmänä aineistoanalyysille kuin laajempaan tutkimusta ohjaavana viitekehyksenä. Tutkimuksen kannalta onkin merkittävää kuvata tutkijan käsitys sisällön analyysistä, sekä kuvailla tapa, jolla sitä tässä tutkimuksessa on käytetty. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi on lähtökohtaisesti menetelmä haastatteluaineiston luokittelumiseksi. Alla olevassa kuviossa (Kuvio 5) on esitetty Niikon esimerkki fenomenografisen tutkimuksen analyysimallista ja sen toteuttamisesta.



Kuvio 5. Fenomenografisen tutkimuksen analyysimalli

Esitutkimuksen ja varsinaisen tutkimusjoukon haastatteluiden lähtökohdat olivat hieman erilaiset, vaikka ne toki käsittelivät samoja pääteemoja. Tästä johtuen esittelen kummankin haastatteluaineiston sekä sen luokittelun tarkemmin luvuissa kolme ja neljä. Haastatteluaineiston analyysissä olen ensisijaisesti pitäytynyt käsittelemään tutkimusjoukkoa yhtenä kokonaisuutena ja päädyin tuomaan esimerkiksi henkilöstöryhmien välisiä eroja tarkasteluun ensisijaisesti vasta pohdintaluvussa.

Laadullinen sisällönanalyysi jaetaan perinteisesti induktiiviseen (yksittäisestä yleiseen, aineistolähtöinen), deduktiiviseen (yleisestä yksittäiseen, teorialähtöinen) ja abduktiiviseen (havaintojen teossa on jokin johtolanka, teoriasidonnaiseen) päättelyyn. (Järvinen-Piekkari 2011, 82.)

Abduktiivinen päättely liitetään teoriasidonnaisen analyysin logiikkaan. Abduktiivisessa päätelyssä tutkija etsii selityksiä havaituille ilmiöille prosessoimalla valmiita malleja tukeutuen samanaikaisesti aineistolähtöisyyteen. Tutkimuksen lähtökohtana on usein tutkijan omaan kokemukseräiseen pohjautuva intuitiivinen oletus. Abduktion tukikeinoksi muodostetaan tutkimushypoteesit, joiden paikkansapitävyyttä tarkastellaan induktion avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 116.) Deduktiivisessa päätelyssä tutkimuksen lähtökohtana on jo olemassa oleva teoria tai malli. Tutkimuksen tarkoituksena onkin näin testata tätä teoriaa uudessa yhteydessä. Deduktiivinen tai teorialähtöinen päättely on perinteinen luonnontieteellisessä tutkimuksessa käytetty analyysimalli. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 95–99.) Induktiivisessa päätelyssä ei ole tarkoitus testata teoriaa tai hypoteesia vaan selvittää sitä mitä tutkimusaineisto tutkijalleen kertoo. Tutkimuksen pääpaino on siis kerätyssä tutkimusaineistossa, jolloin analyysiyksiköt eivät ole ennalta päätettyjä ja teoria rakentuu aineiston ehdoilla. Induktiivisessa päätelyssä edetään siis yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 12–15).

Abduktiiviselle tai deduktiiviselle päätelylle on ominaista, että tutkija on tutkimuksen alkuvaiheessa luonut tutkimushypoteesin, jota pyrkii testaamaan. Kaikessa tutkimuksessa on luonnollista, että tutkijalla on jonkinlaisia ennako-oletuksia tai jopa hypoteeseja tutkimastaan aiheesta. Omassa tutkimuksessani olen kuitenkin pyrkinyt välttämään työntämään ennako-oletukseni taka-alalle. Fenomenografisen ja kaiketi kaiken tutkimuksen yhtenä motivaattorina on tutkijan oma mielenkiinto tutkittavaan aiheeseen, mutta sen ei saa antaa vaikuttaa itse tutkimuksen ja sen tulosten käsittelyyn. Tutkimuksessani olen noudattanut induktiivista lähestymistapaa ja olen antanut aineiston kertoa omaa tarinaansa.

Uljensin mukaan fenomenografisen tutkimuksen näkemyksenä (*avsikt*) on kuvailla määrätyn kohdejoukon käsityksien vaihtelua tiettyyn ilmiöön liittyen, tietyssä elämysmaailmassa. Kun tämä kuvailu on tehty, ja empiirisestä aineistosta muodostetut kuvailukategoriat on tunnistettu ja määritetty, on fenomenografinen tutkimus päättynyt. Uljens kuitenkin korostaa, että muodostettujen kategorioiden kontekstualisoiminen voi olla hedelmällistä ja se voidaan nähdä

jopa luonnollisena jatkumona fenomenografiselle analyysille. Tämä voidaan nähdä esimerkiksi pohdintana tai analyysinä siitä kuinka kategoriat voidaan ymmärtää siinä yhteydessä missä ne esiintyvät. (Uljens 1989, 81-82). Näin ollen, puhutaan sitten fenomenografisesta tai sisällön analyysistä, lopputuotteena on aineisto, joka on kerätty valmiiksi johtopäätöksiä varten. Tämä ei kuitenkaan vielä riitä. (Tuomi & Sarajarvi 2004, 105). Tutkimuksen tarpeellisuuden kannalta merkittävää on mitä aineistolla tehdään analyysin jälkeen.

Tutkimuksessani pyrin tuomaan fenomenografisen tutkimuksen ja analyysin rinnalle riittävän tausta-aineiston, johon tukeutuen voin vastata juuri tuohon kysymykseen. Analyysin jälkeen pohdintaluvussa pyrin löytämään niitä ristiriitoja, joita kouluttajien kokemuksen ja esitutkimusaineiston väliltä löytyy ja ehkäpä myös tarjoamaan ajatuksia siitä miten johtaja- ja koulutajakoulutusta voisi kehittää tai tukea.

3 MIKÄ ON KOULUTTAJAN ASEMA JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUKSESSA?

Tässä luvussa tarkastelen tutkielmani viitekehyksen mukaista teemaa kirjoitetun teorian sekä tekemäni esitutkimuksen kautta. Avaamaan lukijalle niitä reunaehtoja ja olettamuksia, jotka kirjallisuus asettaa kouluttajan rooleille ja valmiuksille sekä mitä varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelma sisältää. Tämän kirjoitetun teorian rinnalla käsittelen esimerkkien tukemana niitä käsityksiä, joita esitutkimukseni aikana tekemissä yksiköiden päälliköiden ja varapäälliköiden haastatteluissa on kyseisistä teemoista ilmennyt. Haastateltujen henkilöiden identiteetin suojelemiseksi käytän esitutkimusta esitellessäni haastattelemistani henkilöistä nimityksiä J1 – J4.

3.1 Aineiston käsittely

Rooleista ja niiden muodostumisesta on olemassa useita erilaisia teorioita. Tässä tutkimuksessa pitäydyn Erving Goffmanin rooliteoriassa, joka mielestäni tukee vahvasti kouluttajan oppaassa esitettyä Urpo Jalavan määritelmää kouluttajan roolista, vaikka Jalava viittaakin omassa teoksessaan Jacob L. Morenon teoksiin. (Jalava 2001, 16.) Goffman ja Moreno ovat saman aikakauden tieteen tieteentekijöitä, joiden näkemykset rooliteoriasta ovat hyvin samankaltaisia. Goffman oli arvostettu sosiologi. Moreno oli psykiatri ja psykososiologi ja yrittikin omassa kirjoituksessaan korostaa tai ainakin lisätä psykologisen ulottuvuuden merkitystä roolin muodostumiselle. Morenon näkemykset rooleista ja rooliteoriasta ovat mielestäni kuitenkin hyvin samanlaisia Goffmanin näkemysten kanssa (Moreno 1961, 60–65). Olen valinnut tutkimukseni perusteokseksi juuri Goffmanin kirjoitukset, joissa luodaan kokonainen roolien ja sosiaalisten yhteyksien teatterin omainen maailma. Lisäksi Goffmanin rooliteorian kannattajien piirissä Goffmanin työtä pidetään jopa niin merkittävänä, että uusien rooliteorioiden esittäjien on täytynyt ainakin jollain tasolla kohdata ja verrata omaa työtään Goffmanin teorioihin. (Chriss 1996, 334.)

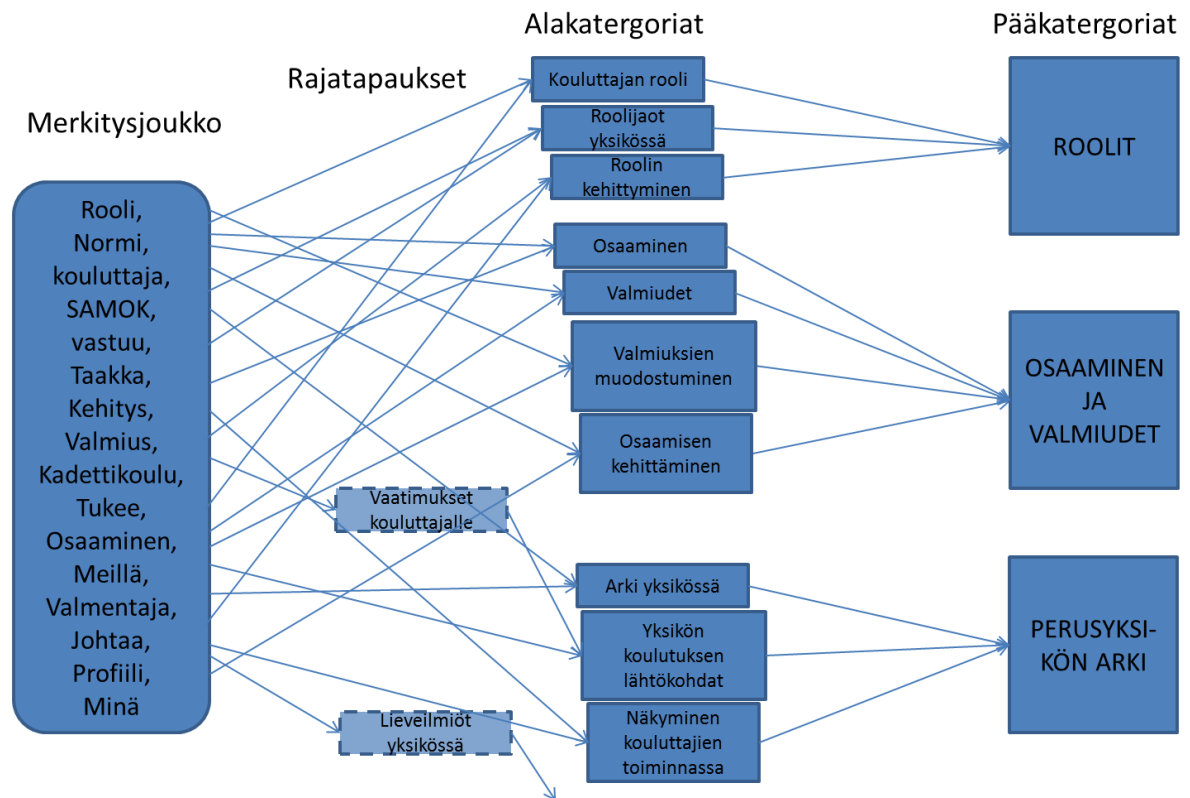
Selvittäessäni kouluttajien valmiuksia ja niiden muodostumista päätin tarkastella sotilasopetuslaitosten antamaa opetusta ja koulutusta perehtymällä Maanpuolustuskorkeakoulun opintooppaista ja sotilasammattillisten opintojen opintojaksokuvauksia. Jotta aineisto olisi selkeämmin rajattavissa ja käsiteltävissä, pyrin valitsemaan tarkasteluun tutkimusjoukkoa parhaiten vastaavat opetussuunnitelmat. Maanpuolustuskorkeakoulun opinto-oppaista valitsin vuoden 2009 version, joka käsittelee vuonna 2012 valmistuneiden upseerien koulutusta, joita tutki-

musjoukossani on kaksi neljästä upseerista. Sotilasammattillisen opintokokonaisuuden osalta tarkastelen vuonna 2009 maasotakoulussa toteutettua Maavoimien sotilasammattillinen opintojakso 1:n yleistä osaa, jolla osa haastattelemistani kouluttajista on suorittanut opintoja.

Puhuttaessa kouluttajien valmiuksista ja osaamisesta sekä kouluttajan rooleista, huomio kiinnittyy puolustusvoimien omiin oppaisiin ja ohjesääntöihin. Johtajan käsikirja ja kouluttajan opas ovat uudistettuja ohjeita, joissa käsitellään noita yllä mainittuja kouluttajan ominaisuuksia. Samat periaatteet ovat toki löydettävissä myös vanhemmista ohjesäännöistä, ehkä myös hieman maanläheisemmin avattuna.

Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen esittelyssä olen tukeutunut vahvasti varusmieskoulutusta sääteleviin keskeisiin normeihin. Vaikka Uudenmaan prikaati on merivoimien joukko-osasto, olen kuitenkin päätenyt tarkastelemaan esimerkiksi normia ”Varusmiesten maavoimakoulutus”. Uudenmaan prikaati kouluttaa ensisijaisesti jalkaväkijoukkoja, joiden koulutusta suunnitellaan ja johdetaan maavoimakoulutuksen normien pohjalta.

Yksi oleellinen osa tutkimukseni tausta-aineistoa on esitutkimuksessa kerätty haastatteluaineisto. Esitutkimuksen haastatteluja kertyi yhteensä kaksi tuntia ja kolmekymmentäviisi minuuttia, joka vastasi litteroituna 45 sivua tekstiä kirjoitettuna fontilla Arial 12 ja rivivälillä 1,5. Yksittäiset haastattelut olivat kestoltaan kahdestakymmenestäkuudesta viiteenkymmeneen minuuttia. Esitutkimuksen haastattelut toteutettiin kyseessä olleiden henkilöiden työhuoneissa ha siten rauhallisessa tilassa. Haastattelut olivat onnistuneita ja muun muassa tästä syystä litterointi oli helppoa. Haastatteluaineistoa kertyi kohtuullisen paljon neljältä henkilöltä ja voidaan todeta, että osa kerätystä aineistosta oli sellaista, joka ei ole tämän tutkimuksen kannalta relevanttia. Yhdeksi tärkeäksi teemaksi nousi yksikön lähestymiskulma johtaja- ja kouluttajakoulutukseen. Vaikka tämä ei olekaan varsinaisesti yksi tutkimukseni pääteemoista, liittyy se oleellisella tavalla johtaja- ja kouluttajakoulutukseen perusyksikön arjessa. Se ilmentää omalta osaltaan niitä koulutuskäytänteitä, joita perusyksikössä halutaan tukea. Luomani käsitys johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta perusyksikössä rajautuukin hyvin vahvasti ohjesääntöihin sekä esitutkimuksessa kerättyyn aineistoon. Alla olevassa kuviossa (Kuvio 6) olen esittänyt esitutkimuksen haastatteluiden perusteella syntyneet kuvailuyksiköt. Kuviossa esitetään kuinka merkitysjoukosta on yhdistetty asioita alakategorioiksi ja matkalla syntyneitä rajatapauksia on joko luokiteltu uudelleen tai hylätty. Luokittelin tutkimuksen aineiston lopulta kymmeneen alakategoriaan ja kolmeen pääkategoriaan.



Kuvio 6. Esitutkimuksen kuvailuyksiköt

3.2 Kouluttajan rooli

Rooli on käsitteenä meille jokaiselle ainakin jossain määrin tuttu. Arkikielessä puhumme rooleista usein, mutta mitä rooli oikeastaan tarkoittaa? Robert Park kuvailee roolien esiintymistä elämässä:

Ei liene pelkkä historian oikku, että sana ”persona” alkuaan on tarkoittanut naamiota. Pikemminkin tämä merkitys tuo julki sen tunnetun seikan, että me itse kukin aina ja kaikkialla, tietoisesti tai piilotajuisesti esitämme roolia... (kts. Goffman 1959, 29).

Goffman esittää roolin yksilön käyttäytymiseksi, joka toteuttaa tiettyyn asemaan kuuluvat oikeudet ja velvollisuudet. (Goffman 1959, 26). Tämä klassinen näkemys asettaa roolia ja roolin valintaa pohdittaessa merkitykselliseen osaan myös sen sosiaalisen vuorovaikutusverkon sekä laajemman ympäristön, jossa yksilö toimii. Goffman on omassa teoksessaan lähestynyt maailmaa teatterin omaisena tilana, jossa on niin kiinteitä kuin muuttuvia rakenteita. Pohtiessani kouluttajan roolia, on nähtävissä samankaltainen tilan rakentuminen, jossa kiinteinä rakenteina voidaan nähdä vaikkapa kasarmit ja harjoitusalueet, esitysjoukon kuitenkin

muuttuessa saapumiserien vaihtumisen myötä (Goffman 1959, 25–28). Kouluttajan roolille on myös yhteiskunnan asettamia odotuksia, joihin kouluttaja joutuu ainakin osin vastaamaan. Rajattaessa tutkimusta juurikin siihen sosiaaliseen ympäristöön, joka koostuu kouluttajasta ja varusmiesjohtajista sekä heidän toiminnastaan johtaja- ja kouluttajakoulutuksen päämäärien saavuttamiseksi, voidaan keskittyä vain tuohon yhteen omaksuttuun toimintamalliin. (Jalava 2001, 18.) Toki kouluttajan asema tuon ryhmän sisällä on varsin omalaatuinen. Himbergin ja Takalan mukaan rooli pohjautuukin yksilön asemaan, siihen asemaan asetettuihin odotuksiin sekä ryhmän väliseen vuorovaikutusverkostoon tietyssä sosiaalisessa ryhmässä. (Himberg 1996, 28; Takala 2000, 7.)

Goffman viittaa tutkimuksessa rooleihin minuuden eri puolina. Minuudella ymmärrän nykykielessä käytetympää lainasanaa identiteetti, johon myös omaa tutkimustani tehdessä törmäsin usein. Yksiköiden johto toi esiin kouluttajaidentiteetin muokkautumisen ja sen merkityksen kouluttajan toimimiselle. Kuten aiemmin totesin, rooli on kokonaisuus, joka on sidoksissa tiettyyn sosiaaliseen asemaan ja sen mukanaan tuomiin odotuksiin. Näin ollen rooli voi olla olemassa yksilöstä, minästä irrallaan ja rooleja voi olla tilanteen mukaan monia. Identiteettejä on kuitenkin yleensä vain yksi. (Ojanen 1996, 33.) Identiteetin kehityksen kannalta on kuitenkin olennaista näiden eri roolien omaksuminen ja muokkautuminen. Goffman päätelee minän syntyvän kaikkien aiempien järjestelyjen yhteistuloksena ja olevan kauttaaltaan syntyvaiheidensa leimaama (Goffman 1959, 271.) Myös Ojanen näkee elämän aiempien samaistumisten ristiriidattoman sulautumisen olevan edellytys terveen ja ehyen identiteetin rakentumiselle. (Ojanen 1996, 34–35.) Tähän verraten käsitän itse kouluttajan roolin muokkautumisen ja kehittymisen osana ihmisen minuuden kasvua. Kouluttaja tai sotilas on yksilö, jolla on erilaisia rooleja elämänsä eri osa-alueilla. Kouluttajan rooli on yksi näistä moninaisista rooleista ja siten osa tuon yksilön minuutta tai identiteettiä. Samalla tavalla kuin kouluttajan rooli osaltaan muokkaa identiteettiä, myös yksilön muut roolit, vaikkapa vanhemman tai aviopuolison roolit omalta osaltaan vaikuttavat myös kouluttajan roolin kehittymiseen.

Millaisissa rooleissa kouluttaja joutuu sitten toimimaan? Kouluttajan opas asettaa kouluttajalle neljä keskeistä roolia: kasvattajan, ohjaajan, valmentajan ja johtajan roolit. Kaikkien näiden roolien osalta erityisen merkittävään osaan nousee yksilön kuin joukon oppimisen ohjaaminen. Kouluttajan eri roolien tavoitteisiin pääsemiseksi Kouluttajan opas esittää vaikuttamisen yksilön asenteisiin, jatkuvan palautteen antamisen sekä esimerkillisyys koulutus- ja johtamistilanteissa (Pääesikunta 2006, 32–33). Heikkurinen (1994) on lähestynyt kouluttajan toimintaa samansuuntaisesti teoksessa Kouluttamisen perusteet. Heikkurinen käyttää termejä kouluttaja,

opettaja ja kasvattaja samankaltaiseen toimintaan viittaavina ilmauksina, joiden tarkoituksena on edistää toivotun oppimisen edistäminen kohdeyksilössä. Toivotulla oppimisella Heikkurinen tarkoittaa oppimista, joka pohjautuu koulutussuunnitelmiin ja normien tavoitteisiin (Heikkurinen 1994, 12, 60).

Koulutus- ja kasvatustehtävän onnistuminen edellyttää kouluttajilta avointa ja kannustavaa suhtautumista koulutettaviin sekä aitoa kiinnostusta koulutettavista ja heidän oppimisestaan. Kouluttajan ammattitaitoa on kyetä tunnistamaan koulutettavien erilaisia taipumuksia sekä mukautumaan ja jäsentämään omaa toimintaansa ryhmän toiminnan kannalta oleellisella tavalla. (Heikkurinen, 1994, 61.) Kouluttajan luovuus liittyy siis sosiaalisen tilanteen hallintaan ja näyttämön muokkaamiseen siten, että pystyy näyttelemään oman roolinsa.

Kouluttajan oppaassa edellytetään kouluttajalta tiettyjä ominaisuuksia, jotka mielestäni myös asettavat vaatimuksia kouluttajan roolin muodostumiselle. Näistä ominaisuuksista ammattitaito liittyy vähiten yksilön persoonaan tai luonteen piirteisiin. Ammattitaitoon katsotaan sisältyvän niin pedagogiset, didaktiset kuin asiasisällöllisetkin taidot. Loput esitetyistä ominaisuuksista ovat enemmän yksilöön ja hänen luonteeseensa liittyviä, joten niiden oppiminen voi olla haastavampaa, mutta samalla ne sanelevat enemmän sitä ulosantia ja siten roolia, jossa kouluttajan tulisi toimia. Toki niidenkin esiintymistä voidaan vahvistaa ja niitä voidaan eri rooleissa pyrkiä tuomaan paremmin esiin. Rehellinen, luotettava ja vastuuntuntoinen kouluttaja on oma itsevarma itsensä, vastaa tekemisistään ja virheistään sekä huolehtii alaisistaan ja luottaa heihin. Kannustavuus ja innostavuus ilmenee kykynä eläytyä tilanteisiin ja saada oppijat pohtimaan asioita. Tällainen kouluttaja on itse esimerkki ja toimii aktiivisesti ja kehityshakuisesti. Oikeudenmukainen ja tasapuolinen kouluttaja arvostaa koulutettavia ja pitää alaisensa puolta sekä toimii reilulla ja määrätietoisella tavalla. Kouluttajan tulisi olla myös sosiaalinen, johdonmukainen ja joustava. Kouluttaja tiedostaa koulutettavien oman ajattelun merkityksen ja hän ei muuttele asennoitumistaan. Kouluttaja on helposti lähestyttävä, empaattinen, pitkäjänteinen sekä aidosti kiinnostunut oppijoista (Pääesikunta 2006, 34–35).

Kouluttaja on yksikössä se toimija, joka on eniten läsnä varusmiesjohtajien arjessa. Siksi kouluttajan toiminnan ohjaaminen muodostaakin suurelta osin sen ilmapiirin mikä yksikössä vallitsee. Tästä syystä onkin mielenkiintoista tarkastella sitä miten yksiköiden johto näkee kouluttajan roolin varusmiesjohtajien kouluttajana.

Seuraavaksi esittelen millaiseksi esitutkimuksessani haastattelemat päälliköt ja varapäälliköt näkevät kouluttajien roolin perusyksikössään. Perusajatus kouluttajan roolista oli molempien yksiköiden johdolla hyvin samankaltainen. Tärkeimpänä seikkana voisi todeta, että molemmissa yksiköissä nähdään yksittäisen kouluttajan rooli hyvin vastuulliseksi ja monimuotoiseksi.

No kyllähän se on se joukkueen kouluttaja, joka mun mielestä nii ottaa noi kaikki roolit se on käytännössä yksin vastuussa niistä kouluttajien tai siis johtajien koulutuksesta. Kaikki ne on siellä ja se varusmiesjohtaja on koko ajan sen kouluttajan kanssa ja hän on ainoa henkilö joka pystyy ottaa ja kouluttaa sitä johtajaa sillei pidemmällä aikavälillä. J1

...ja sitten se itse toteuttajaha on kuitenkin se ohjaaja ja käytännön työn suorittaja tässä, ... se kouluttaja, joukkueen kouluttaja siis. J2

...että se nuoren rivikouluttajan rooli siinä on kuitenkin aika tärkeä, eihän päällikkö varapäällikkö ei ehdi juoksemaan ja valvomaan niitä tota niin yksittäisiä suorituksia. J3

...sen kouluttajan pitää löytää niinku ne yksilöt ja niiden heikot kohdat ja sitten meidän tehtävänä on niinku tukea tutoroida sitä että se pystyy mahdollisimman hyvään, niillä pelimerkeillä mitä on. J3

Kouluttajan tehtävä nähdään muuntuvana kokonaisuutena, jossa erityisenä vastuuna on yksilön kouluttaminen. Päälliköt ja varapäälliköt nostavat esiin kouluttajan aseman läsnä olevana henkilönä, joka voi aidosti vaikuttaa yksilön kehittymiseen.

Vaikka varapäällikön tehtäviin kuuluu vastata johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta perusyksikössä ja päällikkö tietysti on myös tässä asiassa yksikön pääkouluttaja, nähdään kouluttajan vastuu erittäin suurena. Kouluttaja on kuitenkin se henkilö, jolla on mahdollisuus tosiasiallisesti nähdä miten yksilö – tässä tapauksessa varusmiesjohtaja – kehittyy, ja myös tukea ja ohjata sitä kehittymistä.

Jos mä nyt alotan vaikka siitä että tota se joukkueen kouluttaja osana johtaja- ja kouluttajakoulutusta niin mun mielestä on tai siis mä näen heidät puhtaasti am-

matitaidon lisääjinä siin varusmiesjohtajassa sillä tavalla että se joukkueen kouluttaja on se se kaveri joka lisää sitä taisteluteknistä ja taktista ammattitaitoa ja osaamista siinä varusmiesjohtajassa ja näin ollen mahdollistaa johtamiskäyttämisen, joka nojaa jonkunnäköseen itsevarmuuteen, et mä osaan tai tiedän miten tämmöses tilantees pitäis toimii. J4

Tohon voisin sanoo, että noista se varmaan sopii, tai mä aattelin niinku opettaja tai valmentaja, että oisko se sitte joku sen tyyppinen. J4

Mutta eli siis varapäällikön rooli on on katsoa että tää tapahtuu, tai suunnittella asiat niin että ne tapahtuu mahdollisimman oikeudenmukaisesti ja sitten se itse toteuttajaha on kuitenkin se ohjaaja ja käytännön työn suorittaja tässä, käyttäisin mielellään sanaa ohjaaja, että ohjaa varusmiestä oikeaoppisiin suorituksiin, siis mikä nyt on oikeaoppinen johtajakäyttämisen tai tämmönen niin sehän ei oo niinku se juttu mut saa hän tomii siinä ohjaajana, se kouluttaja, joukkueen kouluttaja siis. J2

Joo et kyl niinku varapäällikön rooli on lähinnä vaan se, että se valvoo että ne kouluttajat tekee oman duuninsa ja päällikkö tietää tai varapäällikkö tietää parhaiten mitä mitä siihen ohjelmaan kuuluu ja sitä kautta ohjaa niitä niitä kouluttajia. J1

Ja ja tota niin sitten kouluttajilla niinku on tietenkin se viime kädessä se niinku fyysinen kuraportaan tehtävä, että ei mulla oo aikaa niinku käydä kaikkia vihkoja läpi tai mä en ees kirjota niihin mitään vaan ne kirjatukset, jotka tulee niin on niinku joukkueen kouluttajan ja sitten varapäällikön kirjatukset. J3

Kouluttajan roolin osalta otettiin myös varsin vahvasti kantaa siihen mitä kouluttajan ei ainaakaan haluta olevan. Kuitenkin samalla tunnustetaan, että käytännössä kouluttajan roolissa myös niihin asioihin usein ajaudutaan.

Et sitte se miten tässä yksikössä tämä homma ei toimi niin on esimerkiks just se et et mä en halua et se on valvoja – mä en halua että se on valvoja, vaikka mä tiään, että kouluttajan pitäis periaattessa kerran viikossa kasata nyt vaikka, ote-

taan nyt esimerkkinä varusmiesjohtajan opintokirja mikä nyt sinänsä on konseptina hyvä, mutta myös osittain epäonnistunut. J4

Mä en halua et se on kyse sellasesta kontrolloivasta eli kyl mä varmaan sanoisin et se on valmentaja tai opettaja tai mitenkä sitä nyt sit sanois. ... Johtaja se ei ainakaan ole! J4

Yksiköiden johdon piirissä nähdään myös tarve roolin jatkuvalla kehittymiselle sillä tällä näyttämöllä vastaanäyttelijät vaihtuvat jatkuvasti.

...koko ajan meillä vaihtuu täällä myös varusmiehet ja silloin niitäkin pitää pitää ohjata eri tavalla. J.

Eräs haastateltu oli myös muodostanut itselleen ihanteen sille millainen kouluttajan roolin ja hänen suhteensa varusmiesjohtajiin tulisi olla.

... mä haluaisin että se olis niinku ruotsiks sanotaan bollplank sinne voidaan heittää pallo ja se pallo pompsahtaa takasin tämmösenä idean vastaanottimena et se ois niinku jonkunnäkönen työpari, mutta kuitenkin valmentaja tai työpari, mutta kuitenkin opettaja tai mentori tai tutori tai joku tämmönen. J4

Kouluttajan rooli muotoutuu kirjallisuudessa varsin moninaiseksi ja vaativaksi kokonaisuudeksi. Kaiken kirjallisuudessa esiintyvän ohella sotiluus ja kouluttajuus luovat jokaiselle ihmiselle erilaisia miellejhtymiä. Tässä tutkimuksessa en halua ottaa kantaa niihin sosiaalisiin odotuksiin, joita kouluttajille asetetaan esimerkiksi yhteiskunnan toimesta. Millaisia vaatimuksia institutionaalisen kasvatustaitoksen edustajille on olemassa? Mielenkiintoista omassa tutkimuksessani on nähdä, kuinka kouluttajien oma kokemus vastaa sitä mitä kirjallisuudessa esitetään, ja vielä enemmän, vastaako kouluttajien kokemus sitä mitä yksiköiden johto odottaa omilta kouluttajiltaan.

3.3 Kouluttajien osaaminen ja valmiudet

Niin se että tossa on hirmu paljon irtiotettavissa just sillä, jos lähtetään siitä että johtajan ensimmäinen tärkein ominaisuus, ja ensimmäinen on. Itseasissa ensimmäinen kohta siinä kymmenen palkin rivistössä on ammattitaito niin se mei-

naa unohtuu aika äkkii kun puhutaan syväjohtamisen kulmakivistä ikään kuin ne olisivat jotain semmosia asioita, että kun mä tiedän, että inspiroiva tapa moti-voida on yks syväjohtamisen kulmakivi niin sillonhan mä osaan johtaa. J4

Vaikka yllä esittämäni kommentti kuvaileekin erästä näkemystä varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen lähtökohdista, lienee tämä hyvä muistaa myös pohdittaessa kouluttajien osaamista ja valmiuksia omissa tehtävissään. Osaamista ja valmiuksia käsitellessäni havaitsin näiden kahden termin rinnakkaisuuden ja päällekkäisyyden. Tutkimuksessani valmius muotoutuu yhdeksi osaamisen osaksi, tai sen perustaksi. Valmiuksilla tarkoitan siis niitä asioita, joita tämän tutkimuksen kehyksessä kouluttaja on saanut sotilasopetuslaitoksissa ennen kouluttajan tehtävissä aloittamistaan. Osaamisella tarkoitan taas tuon valmiuden ulosantia. Toisin sanoen kouluttajan käytännön osaamista ja tehtäväkentän tuntamusta. Heikkurinen rajaa kouluttajan sosiaalisista taidoista osa-alueen, jota kutsuu ammattitaidoksi. (Heikkurinen 1994, 67.) Ammattitaito on mielestäni niin valmiuksia kuin osaamista hyvin yhteen sitova kokonaisuus. Sotilasopetuslaitoksista saatujen valmiuksien päälle kerrytetään osaamista, joka aikaansaa aitoa ammattitaitoa.

Heikkurisen näkemyksen mukaan ammattitaitoon sisältyy kouluttajan kasvatuksellinen perustietämys, joka huomioi sen organisaation ja kulttuurin jossa kussakin tilanteessa ollaan. Ammattitaito, joka kattaa tiedollisesti opettavan asian niin laajasti, että kouluttaja kykenee muokkaamaan opetussisältöä kohderyhmän tarpeiden mukaisesti, ja valitsemaan tilanteeseen soveltuvat opetusmenetelmät. Kouluttajan tulee lisäksi kyetä hallitsemaan niin koulutuksen ympäristö- kuin ihmistekijät ja muuttamaan koulutussuunnitelmia tavoitteiden niin vaatiessa. Kouluttajan oppaassa ammattitaito määritetään tarkemmin sotilaan taitojen eri osa-alueiden sekä aselajin teknisen, taisteluteknisen ja taktisen koulutussisällön hallitsemiseksi (Heikkurinen 1994, 67–68; Pääesikunta 2006, 32).

Pohdittaessa kouluttajan osaamista ja valmiutta kohdistuu huomio eittämättä sotilasopetuslaitoksiin ja niissä tarjottavaan opetukseen. Johtaja- ja kouluttajakoulutusta ohjaavassa normissa todetaan, että sotilasopetuslaitoksissa tulee kouluttaa hyvät valmiudet toimia johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelmassa. (Pääesikunta 2009, 9.) Herääkin kysymys, miten tähän vaatimukseen vastataan ja mitä se tarkoittaa.

Aloitan tarkastelemalla lyhyesti Maanpuolustuskorkeakoulun opinto-opasta ja sen asettamia tavoitteita. Maanpuolustuskorkeakoulu on korkein sotilasopetusta antava laitos Suomessa ja

sen tehtävänä on: ”edistää sotatieteellistä tutkimusta ja antaa tutkimuksen ja alan parhaisiin käytäntöihin perustuvaa sotatieteellistä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa.” (Maanpuolustuskorkeakoulu 2009, 6.) Maanpuolustuskorkeakoulun profiloituminen ja myös lainsäädännöllinen asema tiedeyliopistona asettaa vaatimuksia korkeakoulussa annettavalle opetukselle ja sen tavoitteille.

Sotatieteiden kandidaatin tutkintoon johtavan koulutuksen tulee antaa opiskelijoille

- tutkintoon kuuluvien pää- ja sivuaineiden tai niihin rinnastettavien kokonaisuuksien perusteiden tuntemus sekä edellytykset alan kehityksen seuraamiseen
- valmiudet tieteelliseen ajatteluun ja tieteellisiin työskentelytapoihin
- edellytykset ylempään korkeakoulututkintoon johtavaan koulutukseen ja jatkuvaan oppimiseen
- edellytykset soveltaa hankkimaansa tietoa työelämässä
- riittävä viestintä- ja kielitaito.

Tavoitteet konkretisoituvat käytännön valmiutena toimia puolustusvoimien sodan ajan joukkojen perusyksikön päällikkötehtävissä ja rauhan ajan perusyksikön kouluttaja- ja asiantuntijatehtävissä...” (Maanpuolustuskorkeakoulu 2009, 32).

Opiskelun Maanpuolustuskorkeakoululla tulee tarjota valmiudet tieteelliseen ajatteluun ja itsenäiseen itsensä ja ammattitaitonsa kehittämiseen. Siten johtamisen ja sotilaspedagogiikan alalta perusopinnoissa tarjotaankin kaikille opiskelijoille valmiudet oman puolustushaaran ja tehtävätasonsa mukaisen organisaation johtamisessa, sekä tiedot ja taidot, joita hän tarvitsee toimiakseen oman puolustushaaran ja aselajin kouluttajan ja päällikön, sekä joukkoyksikön ja -osaston esikunnan koulutusalan tehtävissä. Näihin tavoitteisiin liittyy oleellisesti toiminta sotilasorganisaatiossa erilaisissa toimintaympäristöissä, ja kyky oman johtamisen ja toimintakyvyn kehittämiseen. Lisäksi tarvitaan kattava näkemys sotilaiden osaamisen ja toimintakyvyn luonteesta ja kehittämisestä osana maanpuolustusta ja kokonaisturvallisuutta (Maanpuolustuskorkeakoulu, 2009, 55–56).

Tarkasteltaessa sotatieteiden kandidaatin tutkinnon kaikille yhteisiä johtamisen ja sotilaspedagogiikan opintoja voidaan todeta, että johtamisen ja syväjohtamisen sekä toimintakyvyn ja koulutuksen alalta opiskelijalle tarjotaan laajat tietoteoreettiset perusteet, joiden varaan omaa osaamista voi rakentaa. Noiden yhteensä 50 opintopisteen opintojen aikana ei kuitenkaan edes

mainita johtaja- ja kouluttajakoulutusta kuin yhdessä opintojaksossa, jossa se vaikuttaa kuitenkin olevan vahvasti sivuosassa (Maanpuolustuskorkeakoulu 2009, 83–178).

Sotilasammattillinen opintojakso 1 on osa aliupseerien sotilasammattillista opintokokonaisuutta (SAMOK1). Sotilasammattillisen opintojakso 1 yhteisinä tavoitteina aliupseereille on syventää perustietämystä puolustusvoimista, kasvattaa heille yhteisiin arvoihin ja asenteisiin pohjautuva arvoperusta, sekä kouluttaa heille maavoimien aliupseerin tarvitsemat kehityshakuisen kouluttajan ja johtajan ammatilliset perustiedot ja taidot sekä antaa nuoremman kouluttajan tarvitsemat pätevyyydet ja oikeudet (Maasotakoulu 2008, 2). Osana opintoja aliupseerit suorittavat muun muassa opintoja, jotka antavat perusteita Puolustusvoimien johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelmasta. Aliupseeri perehtyy johtajana ja kouluttajana kehittymiseen osajaksolla, jonka laajuus on yksi opintoviikko (40 tuntia). Aliupseeri tuntee puolustusvoimien johtajakoulutusohjelman mukaan lukien perusyksikön varusmiesjohtajien koulutus (Maasotakoulu 2008, 3).

Johtajan ja kouluttajan kehittyminen osajakson tavoitteena on, että opiskelija osaa syväjohtamisen periaatteet ja mallin, ja osaa hyödyntää palautetta ja johtajaprofiilia henkilökohtaisessa kehittämisessä. Osaamisen tulisi olla sen tasoista, että aliupseeri kykenee ohjaamaan, valmentamaan ja kannustamaan varusmiesjohtajia johtajana kehittämisessä rakentavan palautteen ja johtajaprofiilien tulkinnan avulla. Varusmiesjohtajien koulutuksen osalta keskeisenä sisältönä on valmentajuuden näkökulma. Osajakson tuntisuunnitelmassa yllä mainittuihin tavoitteisiin pääsemiseksi on varattu yhteensä kahdeksan tuntia opetusta ja omatoimista perehtymistä (Maasotakoulu 2009, Liite 1.2–1.2.5).

Osajakson kouluttaja ja kouluammunnan johtaja tavoitteiksi listataan muun muassa: osaa arvioida omaa ja toisten toimintaa harjoituksen johtajana eri vaiheissa, sekä osaa arvioida koulutustapahtumia ja antaa palautetta. (Maasotakoulu 2009, Liite 2.1.1.) Tuntisuunnitelmassa ei kuitenkaan ole kuvattu opetusta palautteen antamisesta.

Vastaako tämä pohja kuitenkin normin vaatimukseen riittävästä valmiuksista? Johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelma mainitaan opetussisältönä vain yhdessä opintojaksossa ja siinäkin selkeästi sivuosassa.

Esitutkimukseni haastattelujen perusteella, henkilöstöryhmästä riippumatta oli selvästi havaittavissa, yksiköiden johdon kokevan, ettei kouluttaja ole kadettikoulusta tai sotilasammattilli-

selta opintojaksolta, valmistuessaan vielä valmis toimimaan varusmiesten johtaja- ja kouluttajakouluttajana.

Mä nään asian niin, että kyllähän se menee ainakin se yks saapumiserä sillä nuorella kouluttajalaa siihen, ... että on laittanu ittensä kartalle. Että on valmiudet ohjata varusmiesjohtajaa nyt kun puhutaan johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta. J2

Ja eikä tarvi edes käskeä mitään mut siis osa osana sitä ohjaustoimintaa mitä tulisi tehdä niin niin en usko, en voi vannoa ..., mutta luulen että sen sen palautteen antaminen ja kyky siihen niin niin se pitäis olla korkeampi. Kandeilla se on hyvä – tai riittävän hyvä, sanotaan näin. En tiedä niinkään, sitten että miten se toteutuu näi näissä meiän aliupseerei tai meidän aliupseeristossa. J2

Mutta mä mä luulen, että siis se koulutus mitä kandi käy läpi kolmen vuoden aikana niin antaa ää luonnollisesti paremmat valmiudet myös tälläseen toimintaan ja tuleekin antaa. Koska sehän on jo tehtävän annossa niin mitä luultavimmin ää sanotaan hierarki hierarki hierarkiassa niin niin pykälää ylemmäs ku se se aliupseeri. J2

No mä luulen, että totaniin että niinku nää juuri valmistuneet luutnantit ja näin niin niillä niinku periaattessa se tieto on, mutta niiltä puuttuu se käytännön kokemus ihan täysin, ... must tuntuu, että ne ei ehkä oo valmiita vielä siihen, että niinku, teoriassa joo ja on montakymmentä opintoviikkoo pedagogiikkaa ja kaikkee muuta, niin ne niinku periaatteessa on päteviä siihen, mutta se että, oisko sit joku työpaikkaohjaaja tai kuka niinku kenellä yksikössä ois niinku aikaa kouluttaa niitä oikeesti ja niinku se että se ei oo vaa se että nimi paperiin ja leima ja viis opintoviikkoo vaan se, että se palaute mitä se johtaja saa niin se voi murskata sen loppu saapumiserän ihan täysin. J3

No ei, ja mä koen et mä en oo itsekään saanu. Mutta se on helppo syyttää aina sitä et ei oo ei oo opetettu. J4

Nii. niin nii joo ne on saanu itse varusmiehen tai ne tuntee korkeintaan sen paketin varusmiesajalta. En tiiä millä laajuudella käsitellään jossainsamoj:illa sitä

*pakettia, mutta kuitenkin musta tuntuu, että kun ne tulee tänne ni ne ei sitä ei to-
dellakaan hallitsee tasalla, vaan se vaati kyllä sitte ohjausta.. J1*

Koska valmiudet koettiin puutteellisiksi, on varmasti ymmärrettävää, että myös osaaminen nähtiin vajavaiseksi. Osaamisen osalta korostui vielä vahvemmin kokemuksen karttuminen ja kyseessä olevan perusyksikön kulttuurin tuntemus. Vastauksista on myös nähtävissä, että tutkimusjoukon suunnilleen samanikäisistä kouluttajista aliupseereilla on kattavampi käytännön osaaminen sillä he ovat ehtineet tehdä työtä jo useamman vuoden.

*Ei osaa ei, ne ei tunne kyllä meiän sitä ohjelmaa niin hyvin kun ehkä pitäisi
vaan suurin osa miten he näkee tai millä tavalla he kehittää niin noita johtajia
on, niin se pohjautuu omaan kokemukseen, se pohjautuu yksikön kulttuuriin
varmaan aika tärkeenä juttuna niin se miten täällä on aina toimittu. J1*

*Kyllä se mun mielestä on puhtaasti kokemuserusteista. Et se kouluttaja huo-
maa, jos sanotaan että, tai nyt sanotaan suomeksi ilikurisesti, että fiksu oppii
muitten virheistä ja tyhmä ei omistakaan. J4*

*Mut että sitte ku tulee uusia kouluttajia ja ne ei oikei ittekää tiä mitä blankettaja
pitää täyttää ja miten niitä täytetään ja miten nää tunnit ja nää menee niin, ...
en halua nyt mitenkään verrata, mut jos vertaa miten Aliupseeri,(nimi poistettu
kirjoittajan toimesta) joka ei oo taas sitten käyny mitään kouluja ja muuta niin
taas sitten sen tapa antaa palautetta ja niinku näkee miten sen joukkue toimii
verrattuna vastaavaan joukkueeseen jota johtaa nuori just valmistunu luutnantti
ni Aliupseerilla (nimi poistettu kirjoittajan toimesta) kuitenkin vaikka se ei oo
käyny niitä kurssseja ni sillä on niinku se valmius täyttää lippulappuja, antaa pa-
lautetta ja niinku pitää näitä vaikkakin lyhyitä palautekeskusteluja on mun mie-
lestä huomattavan paljon korkeempi. J3*

*Siinä saa aika monta, lue joku (Nimi poistettu kirjoittajan toimesta) tai vastaava
niin sil on valmiudet siihen joo, mut hän on veivannu sitä hommaa jo ja tietyllä
tavalla samoja hommia viis kuus vuotta, mutta se että kun samoj ykkönen mä en
nää että antaa vielä niinku perusteet sille palautteen annolle mikä on mun mie-
lestä kuitenkin avainasemassa tässä koko johtaja-kouluttajakoulutuksessa. J2*

Yksiköiden johdossa oli myös näkemyksiä siitä, miten valmiuksia ja osaamista voisi kehittää osallistamalla kouluttajia jo opiskeluvaiheessa varusmieskoulutukseen. Kehittymisen osalta nähtiin tärkeäksi käytännön kokemuksen saaminen sekä kouluttajan oma vastuu tiedon lisäämisessä.

Mut sit kun ne tulee tänne ni se todellisuus on niin erilaista, että niinku mun mielestä se ois ehkä jo kadettiaikana hyvä että ne tulis niinku, meillä nyt on kadetit ollu mukana esimerkiksi ampumaharjoituksissa. J3

Et kyllähän se niinkin on, että et jos sotakoulu opettaa, mistä nää asiat löytyy niin kyllä se vaan niin on, että sekä minun että sit mun alaisten pitää kyllä pystyy hankkii se tieto et se täs on. J4

Noo mä näkisin et se on, tärkeempää siinä on nimenomaan se oma kokemus ja ja ja, et itse kehitty kouluttajan työssä kun se, että että kerrotaan oppitunneilla se teoria siel takana. J1

3.4 Johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelma perusyksikössä

Syväjohtamisen kasvatustavoitteena on kriittinen ihminen” – Vesa Nissinen

Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelma rakentuu johtamisen ja kouluttamisen teoriaopinnoista sekä käytännön harjaantumisesta aliupseeri- ja reserviupseerikursseilla sekä johtajakaudella tapahtuvasta jatkokoulutuksesta ja käytännön harjaantumisesta (Pääesikunta 2009, 3).

Johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelma on laajuudeltaan 30 opintopistettä ja sen tavoitteet ovat hyvin monisäikeiset. Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutusnormissa koulutuksen päämäärän todetaan olevan, että johtajat pystyvät aloittamaan omatoimisesti oman joukkonsa kouluttamisen ja johtamisen sekä kertausharjoituksissa että poikkeusoloissa. Osatekijöinä tähän päämäärään pääsemisessä on johtajan kyky kehittää joukkonsa toiminta- ja suorituskyykyä tehtävän edellyttämälle tasolle, johon päästään pitkälti harjaantumalla omaa joukkoa kouluttamalla ja johtamalla palvelusaikana ja reservin harjoituksissa (Pääesikunta 2009, 6). Eri-tyisesti varusmiesjohtajien johtajakauden koulutustavoitteissa korostetaan suorituskyykyvaati-

musten täyttämistä sekä kykyä johtaa joukkoa muuttuvissa olosuhteissa, jotka vaativat hankitun tiedon ja taidon soveltamista (Maavoimien esikunta 2012, 9–10).

Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen tavoitteissa on syväjohtamisen mallin hallitseminen niin joukkonsa johtamiseksi kuin itsensä jatkuvaksi kehittämiseksi. Palvelusaikana pyritään luomaan koulutettaville halu itseohjautuvasti jatkaa johtajana kehittymistä reservissä jatkuvan oppimisen keinoin. Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen tavoitteisiin pääsemiseksi koulutettavilta edellytetään aloitteellisuutta ja systemaattisuutta opintojen seurannassa ja palautetiedon koamisessa (Pääesikunta 2009, 6). Varusmiesjohtajille asetetaan yleisen sotilaskoulutuksen osaamistavoitteiksi myös varsin kompleksisia sotilaan oikeuksiin ja velvollisuuksiin, palvelusturvallisuuteen ja yksikön toiminta- ja koulutuskulttuurin kehittämiseen liittyviä asioita. (Pääesikunta 2012a, Liite 6, 3.)

Johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman tavoitteiksi voidaan mielestäni tiivistää yksilön henkilökohtainen kehittyminen ja kyseisen kehittymisen tukeminen, jotta johtaja kykenisi suoriutumaan hänelle asetettavista tehtävistä. Avainasemassa tämän tavoitteen saavuttamiseksi, aselajin mukaisen osaamisen ohella on, syväjohtamisen mallin sisäistäminen. Koulutuksessa tulee taata, että johtaja ymmärtää, että syväjohtaminen ei tarjoa mallia johtajasta vaan palautteen kautta työkalun yksilön oman ajatustyön suuntaamiselle. (Pääesikunta 2009, Liite 3, 5.)

Haastattellessani esitutkimuksen aikana yksiköiden päälliköitä ja varapäälliköitä, kävi ilmeiseksi kahden perusyksikön hyvin erilainen lähestymistapa varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutukseen. Molemmissa yksiköissä oli hyvin selkeänä tavoitteena sodan ajan joukkotuotettavan joukon ja sen johtajien kyky suoriutua niille asetettavista tehtävistä. Suhtautuminen johtaja- ja kouluttajakoulutukseen ja siten varusmiesjohtajien asemaan ja tehtäviin yksikössä oli kuitenkin varsin erilainen. Yhteistä oli, että tavoitteena nähdään varusmiesjohtajan kyky luovaan toimintaan ja itsenäiseen johtamiseen ja kouluttamiseen.

Toisessa yksikössä varusmiesjohtaja nähtiin alusta asti huomattavasti vahvemmin sodan ajan joukon johtajana, jolla on tehtävä ja tavoite. Sodanajan sijoitettavan yksikön johtajineen tulee kyetä suorittamaan itsenäisesti tiettyjä taisteluteknisiä suorituksia. Ytimenä johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa on varusmiesjohtajan kyky tunnistaa tarvittava taistelutekninen suorite ja sen asettamat vaatimukset johtajalle. Ryhmänjohtajan tulisi siis esimerkiksi kyetä tunnistamaan kukkulan valtaamisen edellytykset.

Niin se että tossa on hirmu paljon irti otettavissa just sillä, jos lähtetään siitä että johtajan ensimmäinen tärkein ominaisuus ja ensimmäinen on itseasiassa ensimmäinen kohta siinä kymmenen palkin rivistössä on ammattitaito niin se meinaa unohtuu aika äkkii kun puhutaan syväjohtamisen kulmakivistä ikään kuin ne olisivat jotain semmosia asioita, että kun mä tiedän, että inspiroiva tapa motiivoida on yks syväjohtamisen kulmakivi niin sillonhan mä osaan johtaa. Kun taas mietittäis se niin et sun pitää ymmärtää että miten esimerkiksi ryhmässä järjestetään suora-ammuntatulituki jos vallataan kukkula. Ja kun sä tiedät sen niin sen jälkeen se sun taktinen tai taistelutekninen silmäsi kehitty sille et se teet niitä asioita. Se niin sanotusti ineiblaa sut johtamaan sitä ryhmää sillä tavalla, että se tuo sen tarkoituksenmukaisuuden. Eikä ne jätkä, ne on sitä mieltä ”Det här ä någå att tetsa int ä de här någå ledarskap.” J4

Et tajuutsä sen että kuormautuessa veneeseen tai pasiin nii täytyy tehdä täytyy käyttäytyä ihan eri tavalla et saahaan ne jätkät sinne tai sitte vittu murtautuessa vihollisen ryhmitykseen niin täytyy tehdä ihan toisella tavalla täytyy vetää ihan toisella tavalla tai johtaa aivan eri tavalla. Ja mitä käytännössä se johtaminen on sillon ni se on paljon yksinkertaisempaa ku se et sä tiedät jonku Bernard Batsin juttui johtamisen teoreettisen taustan tietyssä tilanteessa, se on yks vitun paska hailee. J4

Tässä yksikössä korostettiin jo peruskoulutuskaudella opittavien taistelija perustaitojen tärkeyttä koko yksikön koulutukselle saapumiserän aikana. Komppanian taistelun harjoittelu alkaa peruskoulutuskaudella, jolloin miehistön ja johtajien taidot alkavat rakentua välittömästi. Lisäksi harjoittelussa voidaan simuloida taistelun perustoimintoja ensimmäisestä päivästä alkaen. Tuolloin myös johtajien taitojen kehittyminen omassa sodan ajan tehtävässä alkaa välittömästi.

Mut meill toi taistelukoulutus on nii tärke, tai se yksittäisen miehen aseenkäsittely ja yksittäisen miehen taidot, jotka koulutetaan jo p-kauden aikana on niin tärkeitä koska se on sitä meidän ydinbisnestä. ... Vaikeintahan tossa, tai koko ajan pitäis miettiä et mitä on se mikä on se tärkein. Mi missä jo johtajan tai joukon pitää pärjätä ni se on se itse taistelu. J1

Toisessa tarkastelemistani yksiköistä peruskoulutuskauden aikana koulutettavat taistelijan perustaidot eivät kehitä johtajien taisteluteknistä osaamista omasta erityisalasta. Peruskoulutus onkin siksi tärkeä osa koulutustaidon kehittämistä ja ylläpitämistä, jotta koulutus voidaan aloittaa täysmääräisesti erikoiskoulutuskauden alkaessa.

P-kaudella sitten kun on on on se - se on – sen verran muo, sen verran paljon muodollista koulutusta vielä siinä vaiheessa niin se itse johtamistoiminta niin se sen painopistehän on on sanotaan sen ensimmäisen kolmen kuukauden jälkeen, eli viimeiset kaks ja puol kuukautta mitä mitä noi noi täällä. Mut se pohja pitää luoda totta kai jo p-kaudella, notta ei johdeta eri tavalla p-kaudella kun sitten metsässä e- ja j-kaudella. J2

Vaikka johtaja- ja kouluttajakoulutusta lähestytäänkin hieman eri lähtökohdista noissa kahdessa perusyksikössä, on perustana kuitenkin vahvasti normeilla ohjattu kokonaisuus, jonka toteutuksesta on myös kirjoitettu paljon. On kuitenkin ilmeistä, että jokainen perusyksikkö muovaa johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelmasta kokonaisuuden, joka sopii perusyksikön sisäiseen koulutuskulttuuriin. Toki myös joukko-osastossa vallitseva ilmapiiri vaikuttaa siihen millaiseksi johtaja- ja kouluttajakoulutuskokonaisuus mielletään isommassa mittakaavassa.

Kyllä kyllä sitä pitäis ja se on ainoa tapa saaha - joukko-osastoon semmonen kulttuuri että tää on asia jonka eteen me halutaan tehdä töitä. Et sitten taas asenteellisesti se on helpompaa yksikössä alkaa ajamaan asiaa kun tietää, että että koko joukko-osaston kaikissa yksiköissä niin yksiköiden läpi on tämmöset vaatimukset ja me vastataan siitä omille esimiehille, että tää asia järjestetään tällä tavalla, koska meille on se käsketty. J4

Et muuten se on nii että tähän asiaan, kun kaikilla ei ole ehkä kokemusta tai tai näkemystä tai kompetenssia otta kantaa, et mis vaihees koulutusta tietyt asiat pitäisi kerrata, milloin niistä pitäisi kerätä palautetta et mihi miten tähän mennessä ollaan tehty. J4

... mutta me ollaan myös ni tässä yksikössä ni me o – ei pidetä siitä ohjelmasta kiinni vaan se on muotoutunut, kehittynyt niinku meille sopivaks tavallaan. J1

Jos puhutaan nyt vaan siitä normista ja siitä paketista mikä meillä on se syväjohdaminen se on hieno teoreettinen pohja, mutta moni kouluttaja ehkä pitää sitä liian teoreettisena ja se käytän, ne asiat mihin ne puuttuu ni on ne käytännön järjestelyt, miten sä saat teltan pystyyn, miten sä saat sen naamioiduttu sille järkevästi, tehokkaasti ja miten sä saat sen ryhmän hyökkäämään tehokkaasti ja käyttämään aseita fiksusti ni se, se johtajapaketti ni ei ota sellasiin niinku kantaa vaan se on paljon korkealentosempi. Kouluttajat ehkä näkee sen enemmän niinku tavallaan taakkana. J1

Ne konkreettiset haasteet toteuttaa sitä johtaja- kouluttajakoulutusta niin liittyy henkilöstöön, ja siis vajaamiehitettyyn sellaseen. J2

Tarkasteltaessa johtaja- ja kouluttajakoulutuksen tunnusmerkkejä tai fyysisiä työkaluja ja niiden käyttöä, on nähtävissä tämä kahden perusyksikön lähtökohtien ja kulttuurin välinen ero.

Me halutaan kyllä ja ollaan tosi tarkkoja siitä et jengi saa palautetta ja me ollaan saatu siitä hil hy nii varusmiehiltä hyvää palautetta eli he he kyllä saa palautetta meiltä, mutta mut se on 99 prosenttisesti nii suullista palautetta. J1

... joudutaan miettimään että mistä löytyy mistä löytyy se vaikkapa viimeisin versio johtamissuorituksen arviointilomakkeesta, mitä nyt een oo kyllä nähny että kukaan ois kohtaa koskaan tässä yksikössä täyttänyt, vaan oon itse laittanu sen sillei että kouluttajat käy henkilökohtaisesti läpi jokasen ryhmänjohtajan ja joukkueenjohtajan kanssa, antaa suullisen palautteen ja siitä tehdään muistiinpanoja mut ei sitä lomaketta ei käytetä, jos ei se kaveri sitä tuo, se varusmiesjohtaja sitä tuo. J4

Ja eihän se ole pelkästään sitä seuranta vaan se mikä tossa ja mikä uupuu kaikista eniten tosta koko ää tai ainakin meidän yksikössä mun mielestä niin tosta kouluttaja- ja johtajakoulutuksesta niin palautteen anto. J2

Se tärkein lopputuote on se paperi, mut se että on edes sen paperin pohjalta käyty rehellinen, avoin ja todenmukainen keskustelu kouluttajan kanssa, tai ohjaajan kanssa. Niin niin tota, onko ne asiat sitten kirjattu vielä johonkin kehittymissuunnitelmaan niin se on soronoo. Kunhan se on kunhan se on vaan mennyt sen

*äijän kovalevyllä, että nää on ne mun haastekohdat mun johtamistoiminnassa.
J2*

*Nojoo ja sit se niinku se niitten yksilöitten kohtaaminen siel tavallaan niinku et-
tä, koska nää ei omasta tahdotaan oo sinne kouluun lähteny niin pelataan niillä
merkeillä jolla ollaan n isit meidän tehtävä on niinku tukee sitä johtajaa ja tehä
sitä niin hyvä kun hän omiin rajoihinsa niinku pystyy. J3*

Haastateltavien henkilöiden henkilökohtaiset näkemykset olivat myös vahvoja ja varmasti ohjaavat myös kyseisen yksikön kulttuurin muovautumista.

Ei siis sehän on työväline ja kyllä se tukee. Näin mä sen asian nään. J2

*Niin mulle se on työkalu ja mä toivon, et se on niinku tärkeä et se ei oo niinku
sellanen ekstrahomma vaan se kuuluu siihen tehtävänkuvaa ja se lukee kaikil-
la, mut et sit pitäis melkein kysyä et miten nää sen kokee, koska ne tietää vaan
sen niinku mä et nää hommat pitää tehdä –piste. J3*

*Toi riippuu kyllä ihan henkilöstä. Osa on tosi et joo tää on tosi hyvä juttu ja osa
on niinku sitä mieltä et ee mä oon antanu kaikki palautteen jo jokasen momentin
jälkeen et ei tässä nyt enää tarvi mitään. J4*

Tässä luvussa olen esitellyt tutkimukseni teemoihin liittyvän teorian sekä haastattelun tehdyn esitutkimuksen keskeisimmät asiat.

4 KOULUTTAJIEN KÄSITYKSIÄ JOHTAJA- JA KOULUTTAJA-KOULUTUSOHJELMASTA

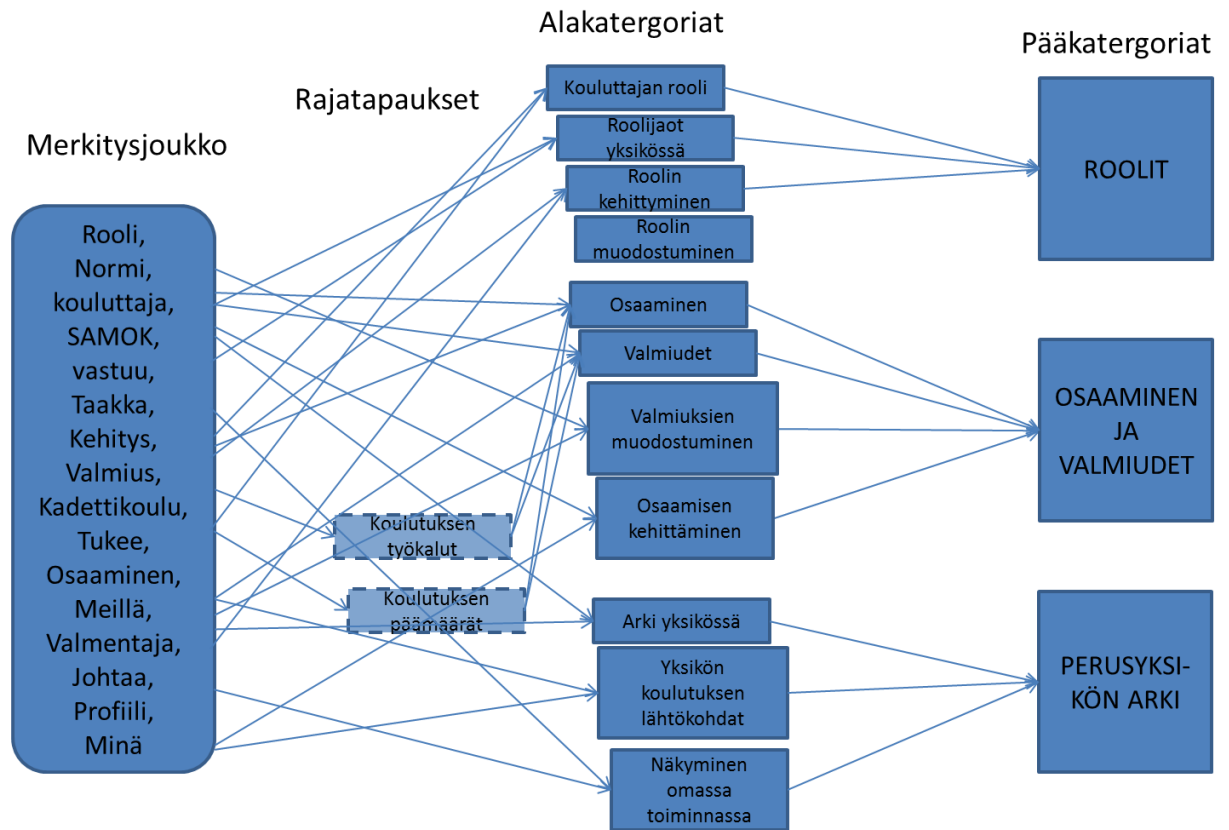
Pro gradu -tutkielmani varsinainen ydin on fenomenografinen tutkimus nuoren kouluttajan kokemuksesta varusmiesjohtajien johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta. Tässä luvussa esittelen haastattelujeni keskeisimmät tulokset, noudattaen samaa järjestystä kuin edellisessä luvussa jossa esittelin taustatutkimukseni antia.

Tutkimuksen kohteiksi valikoituneista perusyksiköistä haastateltavaksi päätyi yhteensä seitsemän kouluttajaa. Merkittävää tutkimuksen kannalta oli, että kyseiset henkilöt olivat toimineet tutkimuksen kohteina olevissa yksiköissä joukkueen vastuullisena kouluttajana. Haastatelluista neljä oli upseereita, jotka olivat palvelleet kyseisissä tehtävissä vuodesta kolmeen vuoteen. Loput kolme haastateltua olivat aliupseereita, joilla palvelusaikaa kouluttajan tehtävissä oli neljästä kuuteen vuoteen. Haastateltujen henkilöiden identiteetin suojelemiseksi käytän haastatelluista nimityksiä K1- K7. Tässä luvussa pyrin esittelemään kohdejoukon kokemuksia tutkimukseni pääteemoista. Pyrin tässä vaiheessa jättämään oman pohdintani mahdollisimman vähäiseksi, jotta lukija voi muodostaa oman käsityksensä haastattelujen perusteella rakentuvasta kokemusmaailmasta.

4.1 Aineiston käsittely

Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä neljä tuntia ja kuusitoista minuuttia, joka litteroituna vastasi 84 sivua kirjoitettuna fontilla Arial 12, rivivälillä 1,5. Yksittäiset haastattelut olivat kestoltaan kahdestakymmenestä viiteenkymmeneen minuuttia. Haastattelujen ajoittuminen peruskoulutuskaudelle, jolloin yksiköissä oli päivittäinen toiminta täysimääräisesti käynnissä, aiheutti haasteita rauhallisen haastattelutilan löytämiselle. Osin tästä johtuen useissa haastateluissa tuli esimerkiksi ulkopuolisten aiheuttamia häiriöitä, jotka vaikeuttivat haastattelujen litterointia. Yhdessä haastattelussa huonon ääneen laadun ja muutaman vahvasti murtaen suomea puhuneen haastatellun haastattelujen osalta on mahdollista, että litteroinnissa on tapahtunut pieniä virheitä. En kuitenkaan näe mahdollisuutta, että varsinaiset merkitykset olisivat muuttuneet tästä johtuen. Litteroinnin jälkeen aloin rakentaa aineistosta analyysiyksiköitä. Mekaanisena suoritteena siirsin käytännössä koko aineiston tekstinkäsittelyohjelmasta taulukkolaskentaohjelmaan, jossa yksittäisten lauseiden käsittely ja luokittelu oli helpompaa. Taulukoitujen haastattelujen osalta poimin lainauksia tärkeimpien ydinmerkitysten perusteella laajaksi merkitysjoukoksi, josta aloin luokitella lainauksia. Lopulta lainauksia oli yhdessätoista

alakategoriassa, jotka yhdistyivät kolmeksi pääkategoriaksi. Alla olevassa kuviossa (Kuvio 7) olen esittänyt kuinka merkitysjoukosta yhdistyi rajatapauksia, jotka uudelleen luokiteltiin ja lopulta yhdistettiin pääkategorioiksi.



Kuvio 7. Tutkimuksen kuvailuyksiköt

4.2 Mikä on kouluttajan rooli?

Heti haastattelujen alussa kävi ilmeiseksi, että kouluttajat eivät juurikaan olleet pohtineet omaa rooliaan niissä tehtävissä, joissa toimivat. Siten keskustelun käynnistäminen vaati jopa filosofisen tason pohdintaa erilaisista rooleista ja kouluttajan asemasta. Haastattelujen aikana kävi selkeästi ilmi, että yksiköstä tai koulutustaustasta riippumatta kouluttajat kokivat oman roolinsa enemmän tukevaksi ja ohjaavaksi kuin varsinaisesti tekeväksi.

Nii se että, mä tiedä, se on niinku enemmän sellanen ohjaaja- tutor-tyyppinen ratkasu missä mä nään itteni ... Ja sitten se oma rooli on se et, kun siin on paljon pienempi se joukko ni kasvattaa sitä yksittäistä johtajaa... K1

Kyl ehkä enemmän sellanen tota valmentaja kautta sellanen tavallaan ohjeistaa enemmän niitä johtajia siihen oikeeseen suoritteeseen... K2

Eniten se on sellast valmentamista mun mielestä. ... Et ei se ei niin että täällä rupee joku kouluttaja aina ite kouluttamaan, vaan se kaikki pitää lähtee siitä, että ne kouluttaa, varsumiesjohtajat kouluttaa. K3

Eli se nyt on ollu sen minkä nyt perus kouluttajan, valmentajan rooli. K4

Mut se on niinku aika, se et miten niinkun oot roolina itse siel ni se on niinku niin vaihtelevaa, ... Mut se menee kuitenkin siihen kouluttajan puoleen ... ehkä joukkueen johtaja on enemmän tommenen niinku mentori ja ohjaaja periaattees. K7

No mä uskaltaisin väittää, että ainaki omalta osalta menee sillai et mä nään oman roolini kouluttajana, sitten jonkinlaisena esikuvana ku on niinku tällä hetkellä niin yli kymmenen vuoden ikäero noihin varusmiehiin. K6

Kyl se on niinku, onks se nyt sitte opastaja, että ja, emmä tiedä miten mä nyt kuvailen sitä. Opastaja, valvoja, mitä se nyt sit tekee, semmonen ... mentor on aika hyvä siihen. K5

Kouluttajat kokevat oman asemansa ensisijaisesti oppimisen tukijana ja avustajana varusmiesjohtajan johtajuuden ja kouluttajuuden kehittämiseksi. Yksikään kouluttajista ei kokenut itseään ensisijaisesti johtajana suhteessa varusmiesjohtajiin. Useampi sen sijaan koki asemansa haastavaksi juuri sen suhteen. Miten löytää tasapaino esimerkiksi aikamääreiden asettamien vaatimusten ja varusmiesjohtajan johtamistilan välillä? Missä vaiheessa johtamiseen on pakko puuttua? Toisaalta yksi haastatelluista kouluttajista oli juuri toiminut tuotannossa olleen yksikön päällikön tehtävässä ilman koulutusvelvoitetta, jolloin rooli oli selkeästi päällikön, yksikön johtajan rooli.

Ja sitte E- ja J-kaudella toimivana päällikkönä, ni silloin se rooli on ollu päällikön rooli. K4

Päälliköiden ja varapäälliköiden rooli nähtiin laajasti suuntaviivojen antajana ja yksikön vanhimpana auktoriteettina. Toisaalta oli myös aistittavissa tiettyä epävarmuutta siitä, mitä varapäällikön rooli johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta vastaavana henkilönä varsinaisesti pitää sisällään.

Mut se on se varapäällikkö ni sen rooli on sit se et se vastaa siit paletista ja ohjaa sitä, niitten varusmiesjohtajien koulutusta ja pitää niille erilaisia puhutteluja, yhteenvetoja ja näin päin pois ... hänel on se, tää ylempi taso et seurataan ikäänku niitä normeja, ja et se varusmiesjohtajien koulutus menee sen mukaan, miten se on kirjetettu ikään kuin. K1

Varapäällikkö siitä aina vastaa sen mä tiedän, mutta se että mimmosia spekseja niinku tulee niinku varusmiesjohtajille niin ei mitään mitään tietoo siitä että mitä speksi tulee. K3

Joo, koska siis ne roolit, et mä näkisin et varapäällikkö kautta päällikkö nii niitten rooli on antaa se, missä linjassa ne haluaa et se yksikkö niinku menee.

Ja totta kai ne voi sanoo, että ne haluaa että johtajilla on tietty raja tai johtajat tekee tietyll tavalla tietyt asiat, mut kyl se lähtökohtaisesti on sit et p-kaudel saapumiseräjohtaja joka vastais niist koulutuskorteista, vastais siit johtajakoulutuksesta ja sitten e- ja j-kausilla niin se ois se, se on se joukkueen kouluttaja, joka siit sillon vastaa. K4

No nehän sitte tietenki ohjailee parhaansa mukaan kouluttajia, ne ne se menee sitte astetta korkeemmalle ... Ja tota, tietenki toivoo, että tota päällikkö varapäällikkö antaa sen verran paljon tilaa kouluttajalle, niinku tehä niit omia juttuja ettei tuu niinku selän takaa tai puskista jotain ohjeistusta tai koulutusta, niinku kouluttajan selän takana. K6

No kyl menee mun mielestä menee aika siihen samaan kategoriaan, et niinku mentori. Kyl ne jos niinku halutaan vertailla tota niin päällikkö sitten niinku kouluttajaan niin ehkä sen kouluttajan on enemmän siinäki niinku valvoja tehtävä ja sitä kautta se pystyy opastamaan laajemmin et päällikön on hirveen vaikeeta seurata muuta ku joku yksittäinen tyyppi, joka apuvalvoja tai joku tämmönen. K5

Myös komppanian tai joukkueen vanhimman varusmiehen, upseerikokelaan rooli koettiin merkitykselliseksi. Joukkotuotantoujoukon johtaja vastaa myös omien ryhmänjohtajiensa osaamisen kehittämisestä.

Ja sitte tavallaan myös sitte se vanhin varusmies, siis se kokelas vastaa tietysti tavalla myös niitten omien alaistensa kouluttamisesta. K4

Kouluttajat kiinnittivät huomiota roolin riippuvuuteen siitä näytännöstä, jolla kouluttaja kulakin hetkellä on. Kouluttajalta vaaditaan kykyä sopeutua vastaanäyttelijöiden tai koulutettavan joukon muuttumiseen. Koettiin myös tärkeäksi, että yksikön sisäiset roolit käsketään, jotta kulttuuri on yhtenevä koko perusyksikössä.

No se tietenkin riippuu niin paljon siitä kuiteski tehtävä ja koulutusjaksosta, että jos ajattelee mitä mä ensin luulin kun oli aukissa silloin, mitä viis vuotta oli johtajakoulutusta eri tavalla. Eliikkä oli enemmän tällöinen niinku et ryhmänjohtajien kouluttamista, silloin oli enemmän tällöinen niinku johtajatyö. K7

Ja se riippuu varmasti taas hyvin pitkälti just siitä, että mikä se komppania on ja mikä se ryhmä on, ... esimerkiksi mittaryhmää ni siellä, tai tuliasemaryhmää, ni siellä taas se kouluttajan läsnäolo on niin paljon voimakkaampi, jopa yksittäiselle jääkärille, kun sitten mitä se on saman komppanian tulijoukkueessa sille toisen heittimen panostajalle. K4

Ja niihin rooleihin. Ni se on se on käsketty. Jos ei niitä käskä ni sittenhä jokainen kouluttaja tekee niinku itte parhaaks näkee, ja sit ne ei välttämät meekää niinku normit on. K4,

Se elämä on rooleja tilanteen mukaan. K7

Eräs kouluttaja koki myös näyttämön muutoksen merkittäväksi. Koulutuksen siirtyessä maastoon kouluttaja siirtyy lähemmäksi koulutettavia ja siten on enemmän osallinen toimintaan.

Siis mä väittäisin, että yleistäen, ni täähän on pelkästään mun väite, mut mä väitän että jos me ollaan kasarmilla, niin tulee huonosti niinku sitä johtajakou-

lutust niinku valvottuu tai tulee huonosti sit annettuu palautetta. Mut heti kun me ollaan maastossa, niin siellä kyl tulee niinku tahtomattaanki kouluttajat käy niitä. Se siis ei tartte olla niin että joku on epäonnistuu, tai et joku on onnistunu. Kyl se tahtomattaanki siinä vaiheesss kun se joukkueen johtaja pitää käskynannon, niin kyl siel aina sillon kouluttaja sanoo muutaman sanan, mitä on tullu itelle mieleen tai mitä on sit tullu jossain kouluttajapuhuttelussa, niin kyl siel aina sitten kertoo niille johtajille. K4

Eräs kouluttajista koki erityisen vahvasti kouluttajan roolin siirtyvän enenevissä määrin kasvattajan tai elämän valmentajan roolin suuntaan.

No. Tietenkihän tohon voi lisätä, ... toivon että että itse on mahdollisuus antaa näitä eväitä sitten näille nuoremmille typeille, niinkun jatkoelämää varten. ... Se on huomattavissa että et sillon ku tulee vastoinikäyminen jolleki nuorelle ukolle, ni hän murtuu ihan täysin. Ei oo niinku yhtään oppinu käsittelemään tommosia, vastoinikäymisiä. Et se et niinku, uskon että puolustusvoimat auttaa kehittämään tämmöstä psyykkistä kestävyyttä myöskin sen fyysisen ohella. K6

4.3 Onko kouluttajilla riittävästi valmiuksia?

Kouluttajien osaamisesta ja valmiuksista keskusteltaessa kävi välittömästi selväksi, että kouluttajat ovat hyvin itsekriittisiä oman osaamisensa suhteen. Sotatieteiden kandidaatin tutkinnon suorittaneet olivat huomattavasti tyytyväisempiä teoriaosaamiseensa ja kokivat että Maanpuolustuskorkeakoulu tarjoaa valmiuksia, johtaja- ja kouluttajakoulutukseen teorian tasolla, vaikka työkalut jäävätkin vajavaisesti käsiteltyä. Aliupseerin osalta koettiin huomattavan vahvasti, että valmiudet ovat pikemminkin perua omalta varusmiesajalta ja osaaminen karttuu kokemuksen kautta.

Siis se antaa hyvät valmiudet kouluttaa johtamista ja kouluttaa kouluttajii. Mut nimenomaan sen, siel ei mun mielest käsitelty kertaakaan esimerkiksi johtaja- ja kouluttajakoulutuksen näit tavoitteita, ainkaan mä en muista. Mut siinä annettiin erittäin laajat ja hyvät perusteet johtamisesta ja yleensä johtamisen paradigmaista, johtamisen kehittymisestä... Eli tällä tavalla se antaa erittäin hyvät valmiudet kyl näihin asioihin, mut sit miettii taas et sitä ei ihan ite, meidän

omaa ostamaa ja tuottamaa johtajakoulutusta ni ei välttämättä ni käsitelty sillä tavalla siellä. K1

Mul on se kokemustausta mikä on, ni sen avulla ni mä pystyn, ikäänku mä tiedän, että pitää vaatii että täyttää niitä vihkoja mä tiedän ja näin. K1

No vois sanoo varmaan että aika pintapuolisesti, et jos miettii nyt et, ... et et miksi näin tehdään, mihin tämä perustuu miten tota kaikkii tota just niit työkalui käytetään nii, muistaakseni aika niin sanotusti tota aika nopsaa ne sellaset asiat on kyl käyty läpi jossain. Että ei niinku esimerkiks näistä normeista on varmasti käyty läpi tai näin, mutta pintapuolisesti. K2

Nii seki saatto vähä puoliks tulla jopa yllätyksenä, et ainii että tälläsetki asiat tota kaiken sen muun kouluttamisen ja kaiken muun niinko ohella, että nyt täs on vielä nää johtaja- kouluttajakou, tai siis enemmän se konkretisoituu nimenomaa nois paperimuodossa, ehkä siin alussa. ... ehkä toisaalta se että että en sitte tiä että osaako, olettaako sitte taas esimerkiks omas yksikössä tai muualla että nää on niinko käyty koulussa tarkemmin läpi. K2

... alaisena ollu vaan soppareita, niin ei niil oo samanlaista valmiutta kuitenkaan antaa palautetta kun sitten tota noin niinku peruskoulutetulla kantahenkilökunnalla. K3

Teoreettisella tasolla saa siellä on niinku mun mielestä aika paljonki kaiken näköstä ja eikä pelkästään tätä mikä meillä nyt on tämä syjo tai syväjohtamis setti käytössä. Sielt saa niinku teoriaa saa kyllä. ... mutta sitten se käytännön hommat, ei niitä muutenkaan ole kadettikoulussa niin paljon. ... Ja tota, kouluttajakoulutuksesa niin, no mun mielestä se nyt on taas hyvin yksinkertasta, meillä on hyvä koulutus. K3

Oli varmasti joku oppitunti siitä kyllä. Mut se oli ehkä jotain pientä kouluttajakulttuurista ja toiminta perusyksikössä, jokunen tunti. K7

No nyt kun on ollu tossa yleiskurssilla (SAMOJ 2 Y), siellä opistolla, nii se on taas vähän laajentanu sitä osaamista ja ymmärtämistä, koska tietenkihän pitäis

opiskella itte, mut se ei nyt aina onnistu. Et se on sitte ajan tai jaksamisesta kiinni, et onks sitä aikaa vai eikö. K6

Jos me käytiin ne siellä, niinku muutki asiat jos niitä ei niinku kertaa se ei kuulu mun rutiineihin, että täällä niinku kerrataan just johtajakoulutuksen niinku normi et. Mutta en mä vaan niinku muista et mitä niinku käytiin osa niinku siitä on varmaan jääny käteen, mut se on täs vaiheessa enemmän muotoutunu siihen et mä tiedän et mä teen sen tällä tavalla ja mä en muista mitä normi siitä sanoo. K5

Kaikki haastattelemani kouluttajat kokivat, etteivät tunne johtaja- ja kouluttajakoulutusta ohjaavaa normistoa ja sitä kautta itse johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelmaa.

No mä en oo sitä normistoo varmaan ees nähny. ... mä tiedän minkä näkönen on johtajakansio, mä tiedän suunnilleen sen asettelun, sen seurantavihkon asettelun, minkä näkönen se on. Mut ite normisto, ja se niinku kirjallinen miten tää rakentuu tää varusmiesten koulutus, miten se lukee jossain, niin siitä mul ei oo tietoo. K1

No kuten siin sanoin ni ei se nyt niinko ei oo kuitenkaan niin, tiedä välttämät kaikkee, tai välttämättä, ei siis tiedä kaikkea et mihin välttämät joku perustuu. ... Eikä ees välttämättä ku ei oo niin perehtyny ni ei myöskään tiedä sit välttämättä ihan kaikkee mitä vois vaatia kautta miten sais kehitetty, tai niinku parempii suorituksii äijii niinku saamaan. K2

No jotain esimerkiksi, no käytännön asioita käytännössä vaan, että sitten niillä mennään mitä itte tietää.... Toisaalt itelläkin on aika usein se että ku kattoo että niit eri kohtia, kattoo että mitä täs nyt pitäis käydä läpi. K3

Kurssikavereihin jos vertaa ni varmasti niinku tunnen paremmin kun mitä mitä sitten keskiverto kurssikaverit, jotka on pelkästään toiminu sit perusyksikössä. K4

No ehkä jotain tietoa siitä. K7

Pakko sanoo et mä tunnen sen ohjelman tosi huonosti. K5

Mun mielest tässä tapauksessa ei hirveesti kyl oo. (Tarve muistaa normin sisältöä) Et kyl mun mielestä noi niinku eniten muistan noist normista ni enemmän mun mielest ohjaavii että sehän on niinku paperin pyörittely.y K5

Kyllähän se (SAMOJI) avaa noita ovia hyvin pitkälti K6

Kuten näimme, kouluttajat ovat kriittisiä oman osaamisensa suhteen ja vaikka valmiudet ovatkin hyvät he kokonaisuutena arvioivat oman osaamisensa varsin alas. Tämän lisäksi kouluttajat korostivat omaa vastuutaan osaamisessa ja sen kehittämisessä.

Tietty onhan se omaa hölmöyttä kans jos ei nuori upseeri sitten tunnsita niitä omia rajoja ja osaa sanoa et nyt mä tarviin tukea. Mut se on helppo aina syyllistää sitä upseeria takasin, että miksi et kysyny. K1

Nii. Mutta siis en nyt välttämättä sanois että oisin hyvä. Että kouluarvosanana meniskö se sitte jonnekin seiskan puolelle. K2

Tekemällä sen oppii, ja itse itseään kehittämällä, koska jos sä et nää noita omia heikkouksia ni on hyvin vaikea kehittyä siitä. Et se on ihan ihmisestä kiinni. K6

Myös kouluttajat itse korostavat, että ensimmäiset saapumiserät kuluvat siihen, että oppii käytännön asiat. Käydyt kurssit sotilasopetuslaitoksissa ei kuitenkaan aina valmenna edes niihin ensimmäisiin työtehtäviin. Pari kouluttajaa nostaa esiin myös Uudenmaan prikaatin erityisen kielellisen aseman.

Mut kyl se vaatii, siin menee varmasti se vuos puoltoista enneku siihen kasvaa ja koko ajanha töissä varmasti kasvaa. En mä tiedä kokeeks joku et se on ollu riittävän kauan et se on nyt valmis, osaa kaiken kaikesta. K1

Ku siinäki oli vähän se, että ku tulee, totta kai tääl on toinen kieli ja kaikki muu, tota sellasena pikku haasteena ja muutenki kaikki uutta ja jännää. K2

No siis ihan ihan varmaan ensimmäiseen tota noin niin joukkueeseen niin siinä nyt oli aika paljon muuta asiaa, lähetään niinku kielestä ja sitten niinku miten helvetissä tää tulijoukkue toimii ja että siinä vaiheessa ei ollu. K3

Kouluttajilla oli myös näkemyksiä siitä miten omaa osaamista tulisi kehittää, ja miten osaamisen kehittämistä pitäisi tukea. Vanhempien kouluttajien esimerkki sekä vertaisten kanssa käyvät keskustelut koettiin kehittymisen kannalta tärkeiksi.

Ainaki jos kadettikoulusta on valmistunu, niinku kuhan kertoo, et täs on tää asiakirjanumero, tän mukaan koulutat. Ku kuitenkin se ensimmäinen tehtävä ei oo se, että johtaa varusmiesten tai yksikön varusmiesjohtajien koulutusta, vaan se on enemmän sitä ohjaamista ja näin ni pärjää ilmanki. K1

Niin oli ai meina tai oli toi Sundström sitte tota siellä vanhempana, kokeneempana sitte niinku kouluttamassa ja tukemassa sitä. Niin myös sitä kautta näki niinku että minkälainen tapa periaatteessa sellasen komentopaikan tota kouluttamises onnistuu hyvin. K2

Sitten vähän tietenkä yrittää muiden kouluttajien kans, että ootko tehny ja näin ja miten oot tehnyt. K3

No ainahan kokemuksien kautta niinku että on oppinut paljon sen suhteen että on seurannut, saanut esimerkkiä muist kouluttajista. Et aika paljon on just tullut et on seurannut niinku vanhempia sotilasta, niinku alussa. K7

Sitä oikeesti vois niinku valmentaa oikeesti vähän enemmänkin. ... se olis ihan hyvä kertoo myös niinku kokeentuneelle, enemmän kokeneelle kouluttajalle näin et muistathan et näähä oli nää ideat tässä on asiat, näinhän se pitäis periaattees toimia niinku teoriassa. ... on niin just niin paljon vuosien kannalt kokemuksii et siihen jää niinku aika helposti siihen kiinni yhteen tapaan ja on se tietysti hyvä saada niinku uusi ideoita ja just miten se antais enemmän varusmiesjohtajille se niinku jatkuva kuitseki niinku tällönen kehittyminen. K7

Sitähän ei kauheesti käsitellä täällä perusyksikössä et just noi kurssit ois hyvä et vähän niinku laajemmin ottaa noita juttuja. ... mä en oo ainakaa ollu semmoses koulutukses mukana, koko tänä aikana täällä niinku joukko-osastossa. K6

No henkilöstötilannehan ei oo niinku hyvä ja varmaan jossain vaiheessa niinku enemmän on mennä niinku siihen vaiheeseen et itse joutuu ohjeistamaan niitä vielä nuorempia. Et hirveesti ei ehkä saa valmennusta sillä tavalla. K5

Kyl mä teen jotakin niinku aina muutan jotain joka saapumiserään et en tee kah-ta kertaa niinku ihan samalla tavalla. Joku pikku juttu muuttuu ku huomasin et joku tulos ainakin osittain oli niin et en ollu ite tyytyväinen siihen. K5

Osa kouluttajista oli muodostanut varsin vahvan näkemyksen siitä, mikä on johtaja- ja kouluttajakoulutuksen päämäärä. Haastatteluissa korostui, että näkemys on kouluttajan oma päämäärä, ja oli havaittavissa selkeää epävarmuutta siitä, onko tavoite suunnassa toimintaa ohjaavan normin kanssa.

... totta kai haluaa että se, niistä äijistä tulee niinko oma-alotteisia, totta kai et ne osaa sen oman tehtävänsä, mut se nimenomaa et se toiminta lähtee niinko niistä miehistä itsestään liikkeelle. Ja sitte taas et miten me päästään siihen, niinku kyl ne, että tota totta kai teorial sun muut tarvitaan, mut kyl se pitää olla kuitenkin riittävästi niitä tota johtaja kautta koulutussuorituksii pohjilla mistä on saatu sellane tota, jokasest kerrasta järkevä palaute minkä pohjalta ne on sitte taas kehittyne. K2

Johtajat. Siis heillä pitäis olla oma tavote on, että heidän ryhmä kautta joukkue on, no siis toimiva, mutta sitten niinku, että he kouluttajina kautta johtajina niin. Et heidän pitäis olla niinku siis käytännössä niin tärkein asia et mimmonen pitäis olla niin, esimerkillisyys ja niinku jotenki niinku tavallaan esiintymisvarmoja, niinku johtajina kouluttajina. K3

Sitä kautta se oppiminen niinku et vaaditaan analysoimaan että mitä kannattaa tehdä. Mun mielest se on se niinku se tärkein tapahtuma, et palautteen saaminen niinku käytännön suorituksista. Niin se osaa analysoida sen tai miettiä sen etukäteen ja suunnitella että jos mä teen tällein ni on tämmöset seuraukset et, ja

toinen vaihtoehto ja niinku arvioida itte et niinku hyvät ja huonot puolet ja mikä lopun perin sit on se paras tapa menetellä ja se osaa ite kehittyä. K5

Mut se ite tavote mikä sen ikinä lukeekaan siellä ni, en tiedä, mut mä toivon et se on jotain joka viittaa niihin kahteen asiaan mitä mä oon maininnu aikasemmin. Eli kun siel lukee varmasti jotain että kykenee tai osaa johtaa ryhmäänsä taistelussa ja blaa, mikä se nyt sitte oiskaan. Mut se, et siinä lähdetään siitä, et se on mie ihminen joka johtaa ihmisiä ja maailman vaikeimmissa tilanteissa. K1

4.4 Johtaja- ja kouluttajakoulutus perusyksikön arjessa

Kouluttajien haastatteluissa korostui kaksi eriävää lähtökohtaa johtaja- ja kouluttajakoulutukselle. Toisessa korostettiin tehtävätaktillista osaamista ja selviytymistä taistelukentällä, ja toisessa mahdollisimman nopeasti alkavaa kouluttamisvastuuta.

Mutta omien havaintojen mukaan ni se on nyt kuitenkin se mitä meillä, mihin meillä niinku kaikki toiminta perustuu on se miten se yksittäinen mies selviää sodasta hengissä ja siinä matkalla tarvittaessa tappaa niin paljon vihollisia kun sen tarvitsee. K1

Niin se osaa analysoida sen (saadun käskyn tai tehtävän) tai miettiä sen etukäteen ja suunnitella että jos mä teen tälle ni on tämmöset seuraukset et, ja toinen vaihtoehto ja niinku arvioida itte et niinku hyvät ja huonot puolet ja mikä lopun perin sit on se paras tapa menetellä ja se osaa ite kehittyä. Kattoo niinku itte kriittisesti että mihin mun päätökset johti et voi sit jälkikädessä seurata että. K5

Tietenki se on jossain tehdään niinku ensimmäisiä kertoja jotain asioita ni ei silloin, mutta se sitte ku alkaa saatana pari viikkoo viikko on menny nii sen varusmiesjohtajan pitää kouluttaa koko aika, se on sen joukkue. K3

Keskusteltaessa varusmiesjohtajien johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta yksikössä kävi ilmeiseksi yksiköiden erilainen kulttuuri ja yksiköiden johdon tärkeänä pitämät osa-alueet johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelmasta.

Siis se normihan on koko ajan rinnalla meillä kyllä, mutta se että yksittäinen kouluttaja tässä mun tasolla nii en tiedä miten vahvasti sitä normia sitten ikään kuin katotaan tai luetaan. ... meillä ne on aika ohkaselle jääny myöski nää suorituksen arvioinnit et ne sais jonku kirjallisen todisteen et mitä ne on tehny tai jättäny tekemättä. ... No täl hetkel ei oo kylä aiheuttanu mitään työtä ku ei niit oo täytetty et tota. K1

No kylhä tuntuu siltä et se on vähän enemmän sitä että täytetään täyttämisen takia, ... heti jos siitä ei tavallaan pidä kouluttajana niinko huolta et missä vaiheessa se on, nii sit voi just käydä yhtäkkii että joku kaveri ei oo viiteen viikkoon laittanu yhtään numeroo sinne.... Mut toi on vähän toi johtajavihko, siin on ehkä myös vähän se, että kun nää tota, ne ei välttämättä niinko riittävästi niinku tunne saavansa siit mitään niinko, myöskään niinko välttämättä tällä hetkellä tai sit niinku loppu elämää ajatellen, että tässä nyt numeroita laitetaan taulukkoon, mutta. K2

No suurin ongelma, siis mun mielestä ensimmäinen asia niin, tukee, jos henkilökunta jaksaa ja pystyy antaa siihen paukkuja. ... Niin on se, se on semmosta jatkuvaa valvontaa, ja sit jos et sä ite pysy siin mukana niin sitte voi olla tosi vaikee lähtee antamaan, yks mitään palautetta, kaks tarkistaa kunnolla niit johtamisvihkoi jos ei niinku oo mitään koppii et mitä ne helvettii ne oikeesti on tehny. K3

Tietysti täällähän on ihan nää perus mitä nää tiimityöskentelyt on mitä siihen kuuluu siihen koulutukseen ja on välil mitä on nää sit ampumaradalla tekemäs jotain temppuja. Mutta ei ehkä niin paljon ku se niinku periaattees pitäis, mut eihän sit taas se aika sit siihen on ku on niin paljon muutaki koko ajan. ... Sama se et pitäis seurata jotain tunteja ja kirjata ni se on menny enemmän se on ollut niinku varusmiesjohtajan niinku omaan vastuuseen, on sanottu et vastaat et jos haluat listaat seuraat ite, kirjaat ylös omat tunnit. K7

No siis syväjohtamisen ja siis johtamisen profiilit ni nehän ilmenee siten mikä normissa on pakko elikkä niinku ainakin tietääkseni, ni sis johtajan pitää saada johtajakaudella ja siis erikoiskoulutuskaudella ja sitte ainaki johtokoulutuskaudella, että tehdään niinku kaks kertaa joka saapumiserälle. K5

Sitten noi kausipalautteet niin en sanois että on. Joskus on niinku päällikön kautta käsketty että niinku miten ihan harjoituksen jälkeen ni yhteisesti palaute koko niinku johtajille. ... Ei ei. kyl tota se syjo- syväjohtamisenprofiili on niinku se ainoa mikä niinku väkisin rummutetaan ku se pitää olla kun ne lähtee. K5

Kouluttajan suhtautuminen johtaja- ja kouluttajakoulutuksen toteuttamiseen ja erityisesti ohjelman erilaisten palautetyökalujen käyttöön oli hyvin yksilöllistä. Yksilölliset mieltymykset tietysti jossain määrin heijastelevat yksikön johdon antamia suuntalinjoja.

Et niit koulutuskortteja kanssa, se vähän riippuu kouluttajasta, toiset vaatii toiset ei. ... Mutta vastauksena siihen, että käytetäänks niitä ja koetaanko ne raskaana ni ensimmäiseen ei välttämättä ja toiseen kyllä, koetaan raskaaks. K1

Itse mä aina vaadin että ne tekee sen koulutuskortin tai sitten jos on joku vaikeempi koulutus nii tekee ihan koulutussuunnitelman missä sanatarkasti siin lukee, et mitä ne tekee. K1

Se sitte, että ite mä oon niille, tai sanonu, että tota siinä on lanketti on 90 prossaa niitä numeron laittamista ja sit siel on pari pikkurivii lopussa avoimelle, että nimenomaan se avoimen palautteen, niinko sen tärkeyttä, että se että jos joku nyt tietää et mä oon esimerkillisyydessä vaikka nelonen tai kolmonen nii ei se välttämät niinko välity sitte sille äijälle jos se kattoo sitä kuukauden päästä et minkä takii tää oli nyt kolmonen tää. K2

Niin tota en, en mä siit itse siitä varusmiesjohtamisvihkosta niin. Mun mielest se on ainaki niinku pienimuotoinen taakka. K3

Siis, se aiheuttaa lisätöitä ja on taakkana. Mut taas jos se jos ei se olis siellä kulman takana kummitlemassa, ni sit mones paikassa, ei tulis tehty ees sitä mitä nytte. Ne lomakkeet on mun mielest hyvii missä arvioidaan kuitenkin numeroilla, mut sit ku niihin sais semmoset sanalliset kohdat mitkä ois pakollisii, niin se ois ois tota niinku sit se ois viel parempi lomake. K4

No jos me puhutaan noista palautelapuista ja johtajaprofiileista sun muista niin sehän on vaan tottumiskysymys. K6

Et mä oon mielestäni päässy semmoseen tilanteeseen että ne tulee niinku jokaisen harjotuksen jälkeen tai joku se tämmönen niinku johtajasuoritus kautta kouluttajasuoritus niin kyllähän ne niinku automaattisesti tekee nykyään. Siit tulee rutiinia ja mun mielest se on hyvä työkalu niinku itselle ja myös sille koulutettavalle johtajalle. K6

Kouluttajien oman johtajuuden ja kouluttajuuden kehittämisessä oli ilmeistä, ettei johtaja- ja kouluttajakoulutuksen työkaluja, kuten syväjohtamisen kysymyssarjaa ja johtamis- ja koulutamissuorituksen arviointeja, pidetty käyttökelpoisina eikä niitä siten käytetty omassa toiminnassa.

En välttämättä suoraan sillei oman kouluttajuuteni tai johtajuuteni kehittämisessä vaan ehkä enemmänki sitten tietyn kurssin kehittämisessä mikä omalla kohalla on nyt ollu tulenjohtokurssi. Et ne miettii sitä kurssia mikä niillä on ollu ja sit ne miettii mitä ne on tehny, ja mikä on ollu se painotus ja mitä kannattais siten järkeistää. K1

No enpä mitenkään mahottomasti. Sellasii mitä on niinko tota totta kai havainnoi, että tota että miten jos on ollu näit rastityylisii juttuja, että kouluttanu vaikkonkun voimakoneen tai näin, niin kyllä se niinku. K2

Mut ei oo mikään syjoprofiili vaan on avoin palaute. Ei munkaan mielestä eikä siinä kouluttajan niin ei se oo sellasta johtamista. Sit jos mä oon toimiva kompanian päällikkö niin sit mä voisin ottaa syjo-profiilin ihan hyvin. ... Kuinkakohan monella kantahenkilökunnalla, ja jos mä tiedän se, että noi alijohtajat hävittää viime profiilin ennen seuraavaa profilia, niin niissä kannattais ehkä olla jonkun näkönen sähköllinen pankki tai joku muu, minne nää kaikki taltioitas. K3

Mä käytän niinku tiettyi asioita mitä mä pohdin, esimerkiks sellasii mitkä on, siis samanlaisii kehityskeskusteluta, tämmösii mitä on niinku käyny kadettina niin sen opintosuunnan johtajan, sektorin johtajan kanssa. K4

Ää. No en mä oo keränny mitään syjo tietysti itselleen mitään. K7

Tässä luvussa olen esitellyt haastatteluaineiston keskeisimmät merkitykset tutkimukseni kolmen tutkimusteeman mukaisissa kokonaisuuksissa. Tällä olen pyrkinyt tarjoamaan lukijalle mahdollisuuden muodostaa oma käsityksensä niistä käsityksistä, joita kouluttajilla itsellään on.

5 POHDINTA JA KESKEISET HAVAINNOT

Edellisessä kahdessa luvussa olen esitellyt tutkimukseni viitekehykseen liittyvän teorian ja tekemäni esitutkimukseni keskeisimmät huomiot sekä varsinaisen fenomenografisen haastattelututkimuksen annin tutkimastani kokonaisuudesta. Tässä luvussa pyrin lyhyesti tiivistämään oman ymmärrykseni noista kolmesta tutkimukseni keskeisestä kysymyksestä.

5.1 Millainen on kouluttajan rooli varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa?

Puhuttaessa kouluttajista ja kouluttajuudesta kuulee usein käytettävän termiä kouluttajaidentiteetti ja sen muotoutuminen. Myös tekemissäni haastatteluissa kohtasin tämän termin ja se on periytynyt myös omaan arkipäivän kieleeni. Se mitä usein ymmärretään kouluttajaidentiteetin muovautumisella, lienee kuitenkin Goffmanin teorioiden valossa yksilön roolin muovautumista. Toisin sanoen sitä että kouluttaja hahmottaa sen sosiaalisen ympäristön ja ne lainalaisuudet, jossa hän toimii. Näin ollen kouluttajan roolin muotoutuminen ja sen kehittyminen on yksi osa ihmisen jatkuvaa, moninaisista rooleista muodostuvaa, identiteetin rakentumista.

Niin yksiköiden johdon kuin kouluttajienkin määrittelyssä korostui kouluttajan asema kasvatelijana, ohjaajana ja valmentajana. Jyrkkä johtajuuden kieltäminen liittyyne siihen miten johtaja määritellään. Heikkurinen esittää johtajan perustehtäväksi käynnistää ja koordinoi ryhmän jäsenten toiminta, joka suuntautuu yhteisiin tavoitteisiin. Johtajan on lisäksi luotava ja ylläpidettävä suhteet ryhmän sisäiseen ja ulkoiseen ympäristöön. Muodollisen johtajan toimintaa arvioidaan näiden kahden tehtäväalueen perusteella. (Heikkurinen 1994, 59–60.) Oletan, että haastattelemani henkilöt kokivat johtajan roolin juuri tällaiseksi muodollisen johtajan rooliksi, eikä niinkään kouluttajan oppaan esittämäksi oppimisen johtajaksi. (Pääesikunta 2006, 33.) Täten kouluttajan roolilla halutaan korostaa varusmiesjohtajan asemaa oman ryhmänsä tai joukkueensa muodollisena johtajana.

Näyttämön muutos ja erityisesti vastaanäyttelijöiden vaihtuminen aiheuttaa vaatimuksia roolin muutokselle. Kouluttajan tulee kyetä sopeutumaan muutokseen, joka tulee koulutettavan joukon muuttuessa. Kun on kyseessä joukkotuotantoujoukko, kouluttajalta vaaditaan enemmän valmennuksellista asennetta, jotta varusmiesjohtajilla on reaalin mahdollisuus saada johtamis- ja kouluttamiskokemuksia. Sen sijaan esimerkiksi aliupseerikoululla vaaditaan enemmän

johtamista esimerkillä. Samanlainen muutostarve nousee myös jokaisen saapumiserän astuesssa palvelukseen. Vaikka näyttämö pysyy samana, yleisö ja vastaanäyttelijät vaihtuvat, jolloin kouluttajan tulee muokata omaa rooliaan uuteen tilanteeseen sopivaksi.

Kouluttajan rooliin vaikuttaa oleellisella tavalla myös kouluttajan asema kahden toisistaan vahvasti poikkeavan kulttuurin kohtaamispisteessä. Toisaalta kouluttaja ohjaa kasvun tiellä olevia johtajia, joilla on johdettavanaan sodan ajan tehtävään eli absoluuttiseen voiman käyttämiseen valmistautuva joukko miehiä ja naisia. Toisaalta kouluttaja on rauhan ajan koulutusorganisaation jäsen, jonka velvollisuutena on huolehtia niistä tehtävistä, jotka kouluttajalle yksilönä ja puolustusvoimille yhteiskunnan osana on asetettu.

Eräs kouluttaja nosti vahvasti esiin kouluttajan kasvatuksellisen velvollisuuden korostumisen. Toiskallio onkin jo vuonna 2009 korostanut kouluttajan kasvatuksellista roolia merkittävänä osana päivittäistä toimintaa. Toiskallion mukaan jokainen kohtaaminen varusmiehen kanssa on osa kulttuurista kasvatusta ja sotilaskasvatusta (Toiskallio 2009, 69). Voi olla, että kouluttajat kohtaavat työssään enenevissä määrin sellaisia kasvatuksellisia аспекteja, joiden olisi pitänyt hoitua kotikasvatuksella yhteistyössä koulun kanssa.

5.2 Millaiset johtaja- ja kouluttajakoulutusvalmiudet kouluttajilla on?

Tarkasteltaessa kouluttajien valmiuksia ja osaamista johtaja- ja kouluttajakoulutuksen kehyksessä voidaan todeta, että kouluttajat ovat todella itsekriittisiä ja arvioivat oman osaamisensa verrattain alhaiseksi. Toki tässä on yksilöllisiä eroja, joita selittää muun muassa erilainen tehtävähistoria sekä erilaiset käydyt kurssit. Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen normiston ja työkalujen tuntemus arvioitiin kuitenkin pääsääntöisesti puutteelliseksi.

Tutkimuksen kohteena olleet kouluttajat edustavat kahta eri henkilöstöryhmää ja niin heidän oman kokemuksen kuin esitutkimuksenkin perusteella on nähtävissä, että valmiuksien ja osaamisen muodostuminen on varsin erilaista. Kadettikoulun antamaa opetusta ja koulutusta arvostettiin ja sen koettiin antavan hyvät tiedolliset ja teoreettiset valmiudet paitsi johtamiseen ja kouluttamiseen, myös niiden kehittämiseen, vaikka käytössä olevaa johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelmaa ei opinnoissa käsiteltykään. Aliupseerien osalta sotilasammattillisissa opinnoissa annettava opetus oli jäänyt varsin merkityksettömäksi ja valmiuksien tai osaamisen kehittyminen on huomattavasti vahvemmin kokemuserustaista. Molemmilla henkilöstöryhmillä itse johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman sisällön tarkastelussa oli havaittavissa koke-

muksien hakeminen omasta varusmiespalvelusajasta. Molemmissa yksiköissä ja henkilöstöryhmissä koettiin, että kokemuksen karttuminen, vanhempien kouluttajien vertaistuki ja työpaikkavalmennus ovat tärkeitä tekijöitä osaamisen kehittämisessä. Aliupseerit sekä heidän esimiehensä nostivat esiin hyvässä ja pahassa aliupseerin mahdollisuuden palvella vain yhdessä perusyksikössä alokkaasta ylikersantiksi.

Vaikka kouluttajat pääosin kokivat osaamisensa puutteelliseksi, nousi haastatteluissa kuitenkin esiin henkilökohtaisia tavoitteita johtaja- ja kouluttajakoulutukselle. Nämä tavoitteet pääosin noudattavat niitä tavoitteita, jotka ohjelmaa sääteleviin normeihin on kirjoitettu. Niin ikään ne kouluttajien itsensä korkeimmaksi arvostamat keinot, joilla tavoitteisiin voi päästä, vastaavat hyvin syväjohtamisen perusoppeja. Herääkin kysymys, ovatko nuo päämäärät ja keinot muistijälkiä omalta varusmiespalvelusajalta tai käskettyjä tavoitteita esimiehiltä. Vai onko johtaja- ja kouluttajakoulutus kenties onnistunut siten, että nykyinen kouluttajasukupolvi on omaksunut tavoitteet ja työkalut osaksi omaa toimintaansa siinä määrin, että eivät enää tietoisesti edes huomaa niitä käyttävänsä. Kouluttajat toivat myös ilmi, etteivät he käytä johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman oppeja oman osaamisensa kehittämiseksi. Samalla kouluttajat kuitenkin kertoivat keräävänsä palautetta vuorovaikutteisissa palautetilaisuuksissa ja arvioivansa saamansa palautteen perusteella koulutussisältöjä. Tässäkin vaikuttaa siltä, että oppi jää tunnistamatta ja se pelkistyy ulkoisiksi tunnusmerkeiksi.

5.3 Millaista johtaja- ja kouluttajakoulutus on perusyksikössä?

Vaikka johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelma on normeilla vahvasti säädelty kokonaisuus, voidaan kiistatta todeta, että perusyksikön sisäinen koulutuskulttuuri vaikuttaa johtaja- ja kouluttajakoulutuksen toteuttamiseen todella paljon. Myös laajemmassa mittakaavassa katsottu joukkoyksikön tai -osaston kulttuuri luo pohjaa sille, kuinka tärkeäksi johtaja- ja kouluttajakoulutus koetaan. Perusyksikön päällikkö ja varapäällikkö yksikön johtona asettavat ne reunaehdot ja velvollisuudet, joita yksikön kouluttajat noudattavat. Kouluttajat toteuttavat koulutusta esimiestensä käskemällä tavalla, eivät siten kuin se normiin on kirjoitettu.

Siinä missä perusyksikön johto muovaa koulutuskulttuuria, se myös muodostaa lähtökohdan yksikön koulutukselle. Mitkä ovat ne ydinasiat, jonka ympärille koulutusta rakennetaan? Nyt tarkastelemassani kahdessa yksikössä on selkeästi sama tavoite: sijoituskelpoinen sodanajan yksikkö. Haastattelemani kouluttajat nostavat tärkeimmiksi asioiksi samat teemat. Aktiivinen, itseohjautuva ja ammattitaitoinen reservin johtaja on se lopputuote, johon johtaja- ja koulutta-

jakoulutuksella pyritään. On kuitenkin merkittävää nähdä kahden perusyksikön näkemyksellinen ero siitä, miten johtajan osaamista kehitetään. Toisessa yksikössä korostetaan peruskoulutuskauden koulutuksen onnistumisen merkitystä ja painoarvoa laitetaan enemmän varusmiesjohtajien johtamistoiminnalle, kantahenkilökunnan kantaessa enemmän vastuuta koulutuksesta. Toisessa yksikössä peruskoulutuskauden koulutus nähdään taas pikemminkin varusmiesjohtajien harjoittelumahdollisuutena, jotta erikois- ja joukkokoulutuskaudella koulutus onnistuisi paremmin.

Molempien tutkimuksessani olleiden perusyksiköiden kouluttajat kokivat, että johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelmasta on muodostettu yksikköön sopiva kokonaisuus, joka pohjautuu normistoon, mutta ei noudata sitä orjallisesti. Toisessa yksikössä oli yksikön johdon toimesta päätetty luopua kirjallisten palautelomakkeiden käyttämisestä kokonaan ja panostaa palautekeskusteluihin. Molempien yksiköiden henkilöstö koki esimerkiksi opintokirjojen ja palautelomakkeiden tai jopa syväjohtamisen palautteiden keräämisen työläänä tai jopa taakkana. Lisäksi paperityöhön laitettavan työpanoksen mukanaan tuomia hyötyjä epäiltiin. Samalla kun palautteiden ja vastaavien kirjallisten tuotteiden tuottaminen nähtiin lisätyönä, todettiin, että se on myös helpoiten koulutuksesta pois jätettävä kokonaisuus, jolla vapauttaa lisää aikaa muuhun työhön.

Vaikka valtaosa koki paperityöt ajatuksen tasolla kuormittaviksi, oli tässäkin nähtävissä yksilöllistä vaihtelua ja tottumusta. Eräs kouluttaja koki rutinoituneensa siinä määrin, että myös palautelomakkeet ja muut tuotteet ovat jo luonnollinen osa työpäivää. Toinen kouluttaja koki ne taas hyväksi motivaattoriksi, että saisi edes osan tehtyä. Kouluttajien yksilölliset mieltymykset ovat arjen työssä merkittävässä osassa muokkaamassa jopa joukkueiden välille muodostuvia eroja siinä, mitä osia johtaja- ja kouluttajakoulutuskokonaisuudesta käytetään ja tuetaan.

5.4 Miten kehittää koulutusta?

“Teaching is more difficult than learning because what teaching calls for is this: to let learn.” (Heidegger, What is Called Thinking (1968) viitattu Kallioinen, 2010, 29.)

Vaikka koulutuksen kehittäminen ei ollutkaan yksi tutkimukseni tutkimuskysymyksistä, on se kuitenkin taustatekijänä koko tutkimukseni tekemiselle. Siksi onkin tarpeen pohtia johtaja- ja kouluttajakoulutuksen mahdollisia kehityssuuntia tämän tutkimuksen tulosten valossa.

Sekä kouluttajat että yksiköiden johto näkivät johtaja- ja kouluttajakoulutuksen ytimessä varusmiesjohtajan ammattitaidon ja taisteluteknisen osaamisen kehittymisen. Johtajuuden ja kouluttajuuden osaamisvaatimukset ovat sidoksissa taistelussa selviämiseen. Kouluttajan tehtävän on siis edistää oppimista tuon tavoitteen suunnassa. Hyppösen ja Lindénin (2009, 11) sekä Tosikallion (1998, 29–31) mukaan opettajan on mahdollista vaikuttaa oppimiseen lähinnä epäsuorasti opiskelun kautta. Omaksumalla valmentajan tai oppimisen ohjaajan roolin opettaja tai kouluttaja voi auttaa koulutettavaa rakentamaan malleja opiskeltavasta asiasta. (Hyppönen & Lindén 2009, 11). Kouluttaja on tämän ajatuksen mukaisesti ammatitaidon kehittymisen mahdollistaja. Johtajuuden ja kouluttajuuden kehittämiseksi Nissinen (2008, 11) toteaa, että syväjohtamisen mallissa voi vaikuttaa vain omaan kehitykseen, ulkoisen palautteen kautta. Tässäkin kehityksessä kouluttaja on siis tuo ulkoisen palautteen antaja.

Kallioinen kirjoittaa artikkelissaan kouluttajasta oppimisen mahdollistajana. Kallioisen mukaan oppimisessa tarvitaan tilaa ”hengittää omin keuhkoin”, tilaa ajatuksille ja tilaa uudelle. Kouluttajan työlle tämä merkitsee innovatiivisuutta, luovuutta ja uusien mahdollisuuksien avaamista. Samalla kouluttajan tulee tukea oppijan kasvua omaksi itsekseen omalla autenttisella tavallaan (Kallioinen 2010, 29). Johtaja- ja kouluttajakoulutusta kehitettäessä pitäisikin esittää kysymys, miten tuemme kouluttajaa opettamis- ja kasvatustyössä.

Kehittäminen puolustusvoimien kontekstissa nähdään usein uudistamisena, lisäämisenä tai parantamisena. Nykyinen transformationaalisen johtamisen suomalaiseen sotilaskulttuuriin sovellettu kokonaisuus, joka puolustusvoimissa on käytössä, on tutkitusti tehokas ja toimiva kokonaisuus. Syväjohtamisen oppien aikana kasvanut kouluttajajoukko noudattaa tuon kyseisen mallin oppeja jopa tiedostamattaan. Johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelmaa ei siten tarvitse enää myydä kouluttajille. Markkinointi on onnistunut. Kehittämisen voimavarat tulisi keskittää siihen miten tuemme tuon yksilöllisyyttä ja yksilöllisiä ominaisuuksia korostavan ohjelman opettamista siten, että kouluttajat voivat valita yksilöllisiin mieltymyksiinsä parhaiten sopivat keinot opetustyössään.

Koulutuksen pohjalla tulee tietysti olla tietyt reunaehdot, joita noudatetaan. Näillä reunaehdoilla tarkoitan esimerkiksi säätelyä siitä kuinka usein johtajaprofiili tuotetaan tai missä vaiheessa koulutusta tietyt opintokokonaisuudet toteutetaan. Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen työkalujen valikoimaa tulisi kuitenkin laajentaa. Samalla tulisi muokata koulutuksen sisältöjä mahdollistamaan sen erilaiset toteutustavat. Kouluttajalla, joka on verbaalisesti lahjakas, tulisi olla mahdollisuus käyttää omaan yksilölliseen tyyliinsä parhaiten sopivia palautteenantoväli-

neitä, pakotetun kirjallisen lomakkeen sijaan. Tai toisin katsoen, kouluttaja oppimisen tukijana voisi valita ne työkalut, jotka sopivat parhaiten kyseessä olevalle oppijalle, eli sille varusmiesyksilölle, muistaen oppimisen perustuvan vuorovaikutukseen oppijan ja opettajan tai kouluttajan välillä.

Tutkimuksen aikana kävi ilmi kouluttajien epäily, että varusmiesjohtajat kokevat johtaja- ja kouluttajakoulutuksen merkityksettömäksi tulevan elämän kannalta. Nuoren miehen tai naisen suorittaessa varusmiespalvelusta hän ei välttämättä tunnista itsensä kehittämisen opin hyödyllisyyttä. Hyöty tulee olla jotain käsin kosketeltavaa tai mitattavaa. Osana tuollaista koulutuksen hyödyllisyyden parantamista on luotu mahdollisuus tenttiä johtamisen kursseja Maanpuolustuskorkeakouluun. Tämä mahdollisuus on kuitenkin rakennettu yleisen johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman ulkopuolelle ja se vaatii siten niin oppijalta kuin opettajilta lisätyön tekemistä, jotta se olisi oikeasti mahdollista. Itse pohtisin tällaisten kokonaisuuksien kiinnittämistä aidosti osaksi johtaja- ja kouluttajakoulutuksen opintokokonaisuutta.

6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Edellisissä luvuissa olen esitellyt lukijalle tutkimukseni tulokset sekä oman pohdintani saamieni tulosten perusteella. Tutkimukseni perusteella voidaan todeta, että roolien, osaamisen ja valmiuksien sekä arjen työn yhteys on kiistaton. Kouluttaja työskentelee vastuullisessa kasvattajan, valmentajan ja ohjaajan roolissa, joka edellyttää jatkuvaa itsensä ja osaamisen kehittämistä. Rooli ja osaaminen osaltaan muokkaavat arkea perusyksikössä, mutta samalla arki asettaa vaatimuksia rooleille ja osaamisen kehittämiselle. Olen pyrkinyt tarjoamaan lukijalle mahdollisuuden muodostaa oma ymmärryksensä tästä kokonaisuudesta esittelemäni teorian ja haastatteluaineiston perusteella.

6.1 Tutkimusprosessi

Tämän tutkimuksen osalta voidaan toki keskustella siitä, noudattaako tutkimus fenomenografista perinnettä puhtaimmillaan. Fenomenografisen tutkijan tavoitteena on tuoda esiin haastateltavien käsityksien mukainen asiayhteys. Tutkittaessa kouluttajien kokemuksia on tunnistettava että nuo kokemukset ovat riippuvaisia siitä viitekehyksestä ja tilanteesta, jossa tutkimusta tehdään. Tutkimusta tehdessäni havahduin huomaamaan, että tutkimani ilmiö ymmärrettiin monilta osin eri tavalla kuin olin sen itselleni alkuun muodostanut (Rissanen, 2006). Lisäämällä monimenetelmällisyyttä tutkimukseeni olen vahvistanut tutkimuksen yleistettävyyttä ja vertailtavuutta. Esitutkimuksena tehty haastattelututkimus rakensi tärkeän osan tutkimuksen perustasta ja siitä kulttuurisesta piiristä, jossa tutkimani ilmiöt esiintyvät.

Käytettäessä haastattelua tutkimusmenetelmän on haastattelijan vastuu tutkimuksen tekemisessä kiistaton. Haastatteluja tehdessäni huomasin, että oli helppoa tuoda oma näkemys esille ja siten vaikuttaa haastateltavien lausumiin. Pyrinkin aktiivisesti välttämään sellaista haastateltaviin vaikuttamista. Joissain tilanteissa oman näkemyksen tuominen esimerkkinä tuotti kuitenkin sopivan sysäyksen keskustelun käynnistämiseksi. Suurempi vastuu ja haaste lieneekin haastattelujen käsittelyssä ja analyysissä. Tulkitsijan tulee kyetä sulkemaan omat ennakoasenteensa pois siten, että kaikki viittaukset myös tutkijan oletuksien ulkopuolelta hyväksytään mukaan.

Rakennettaessa kuvailukategorioita, yhdeksi keskeiseksi kysymykseksi nousee, kuinka kyetään tulkitsemaan lausuma oikein. Kriteerinä tälle voidaan pitää, että ymmärryksen merkitys

säilyy muuttumattomana haastattelun läpi. Näin ollen tulisi olla tarkkaavainen sen suhteen kuinka konteksti on suhteessa puhuttuun. Tulisi siis tarkistaa käyttäkö haastattelijä vaihtelevia sisältöjä tukeakseen vai piilottaakseen esille tuodun ymmärryksen. Tämä on yksi tapa varmistaa tulkinnan validiteetti haastattelun merkityssisällössä (Uljens1989, 45).

Vaikka fenomenografinen tutkimus periaatteessa päättyy kun aineisto on litteroitu, analysoitu ja luokiteltu, ei tutkimusta voi jättää siihen. Tutkimuksessani olen tehdyn analyysin päätteeksi pyrkinyt syventämään tietämystä tutkittujen ilmiöiden syistä ja vaikuttimista vertaamalla esitutkimusaineistoa ja teoriaa siihen kokemukseen, joka kouluttajilla on.

Näin tutkimuksen loppuvaiheessa olisin rajannut tutkimuksen teemoja vielä suppeammaksi. Kuvailuysiköiden rakentaminen oli tässä tutkimuksessa osin haastavaa. Analyysiä tehdessäni jouduin luokittelemaan useita merkityksiä uudelleen huomattuani, että ne vastaavat paremmin jotain toista tutkimukseni teemaa. Tutkimusta tehdessäni kävi selväksi, että tutkimuksen alussa määrittämäni kolme teemaa ovat todella vahvasti keskinäisriippuvaisia. Kouluttajien valmiudet ja osaaminen vaikuttavat vahvasti johtaja- ja kouluttajakoulutukseen yksikön arjessa. Syvemmän osaamisen hallitseva kouluttaja voi käyttää johtaja- ja kouluttajakoulutuksen työkaluja laajemmin ja värikkäämmiin hyväksi. Valmiudet ja osaaminen omalta osaltaan rakentavat kouluttajan roolin perusteita ja yksikön arki luo näyttämön roolille. Toisaalta roolin muodostumisen kannalta yksilölliset ominaisuudet osaltaan myös muokkaavat esimerkiksi osaamisen hankintaa.

6.2 Luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabelius ja validius ovat saaneet erilaisia tulkintoja ja ne saatetaan usein yhdistää kvantitatiiviseen tutkimukseen, jolloin niiden käyttöä pyritään välttämään kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Kaiken tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi kuitenkin arvioida jollain tavalla, vaikka kyseisiä termejä ei haluaisikaan käyttää (Hirsjärvi ym. 2007, 227).

Tehdyltä tutkimukselta edellytetään pätevyyttä tai validiutta, jolla tarkoitetaan kokonaisuutta, jossa tutkimuksen mittarit ja menetelmät ovat sopivia mittaamaan sitä mitä on tarkoitus mitata ja tutkimuksen tulos vastaa tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohteita. (Hirsjärvi 2007, 226; Varto 1992, 103.) Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. (Ahonen 1994, 152.) Varton mukaan pätevyys on keskeinen

piirre laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimuksen kuluessa tehdyt yleistykset, jotka esitetään tutkimustuloksina, edellyttävät että tutkimuksen kulku ja siinä tehdyt päätelmät syntyvät vain tematisoidusta kokonaisuudesta. Tutkijan tulee antaa tutkittaville henkilöille niin sanottu itseilmaisun rauha ja varmistaa, että ei itse sorru ylitulkintoihin omien ajatusten ja olettamusten pohjalta (Ahonen 1994, 152–155; Varto 1992, 103). Tutkimukseni viime metreillä, oman pohdintani kirjoittamisen jälkeen alistin käsikirjoitukseni vielä haastattelemieni henkilöiden tarkasteltavaksi. Tällä pyrin estämään haastateltujen äänen hukkumisen omien mielikuvieni alle.

Fenomenografisen tutkimuksen, kuten minkä tahansa muunkin aineistoanalyysin osalta on tarpeen pohtia tutkimuksen toistettavuutta tai relaabiliutta. Tutkimuksen tärkeimpänä tuloksena on haastattelututkimuksen perusteella tehty aineiston luokittelu ja sitä seurannut analyysi. Marton vertaa tuota luokittelun ja analyysin prosessia tieteellisen kokeen keksimiseen ja tekemiseen. Kukaan ei edellytä, että kaksi tiedemiestä keksisi toisesta riippumatta saman tieteellisen kokeen. Näin ollen ei liene mahdollista vaatia, että kaksi tutkijaa toisistaan riippumatta keksisi samat luokitteluyksiköt. Sen sijaan kuten tieteellisessä kokeessa, kokeen keksimisen jälkeen koe tulee olla toistettavissa ajasta ja paikasta riippumatta, tulisi fenomenografisen tutkimuksen analyysi olla pääpiirtein toistettavissa samalla aineistolla ja samoilla luokitteluyksiköillä (Hirsjärvi ym. 2009, 226; Marton 1986, 35).

Haastattelututkimusta tekevän tutkijan tulee pohtia myös tekemänsä tutkimuksen laajuuden riittävyyttä. Tutkimuksen yleistettävyyden kannalta olisi tarpeen tuoda ilmi riittävän laaja määrä erilaisia näkemyksiä tutkittavasta aiheesta. Fenomenografinen tutkimus tavoittelee laadullista, henkilöiden ilmaisuista tulkittua tietoa käsityksistä. Aineiston hankinnalle on ominaista enemmänkin syvällisyys kuin laaja-alaisuus. Fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitellaan kuitenkin pikemminkin tulosten yleisyyttä universaalilla tasolla kuin niiden yleistettävyyttä. (Ahonen 1994, 152.) Tarkoituksena on siis enemmänkin selittää käsityksiä kuin kuvata niitä. (Ahonen 1994, 152.) Martonin mukaan mikä tahansa ilmiö, käsite tai periaate voidaan ymmärtää rajallisella määrällä laadullisia tapoja. (Marton 1986, 31.) Luvussa kaksi pohdin tutkimukseni yleistettävyyden ongelmaa ja sitä mihin tutkimuksen kategoriaan tutkimukseni kuuluu. Perustutkimuksen vaatimuksiin nähden tutkimukseni otanta ei ole riittävän laaja, joten tutkimustani voitaneen ensisijaisesti soveltaa perusyksiköiden toimintaa tarkasteltaessa tai koulutuksen kehittämistä suunniteltaessa. Tämän laajuisen tutkimuksen olleessa kyseessä oli kuitenkin jo tässä aineistossa havaittavissa tiettyä toistoa, joten koen, että otanta on riittävä tämän tyyppiselle tutkimukselle.

6.3 Jatkotutkimuskohteet

Tutkimuksen teoriaosa, esitutkimus ja varsinaiset haastattelut synnyttivät useita mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita. Noiden tutkimuksen tuloksiin liittymättömien tutkimusaiheiden esittely ei ollut tarkoituksenmukaista.

Tutkimukseni kiinnostavin ja vähiten tutkittu osa liittyy Goffmanin rooliteoriaan ja sen soveltuvuuteen ja sovittamiseen sotilasnäyttämölle. Goffmanin teorioiden vaikuttavuuden puolesta puhuvat kannattajat (Chriss 1996) näkevät Goffmanin teorialat vertailukohtana kaikille vastaavan tutkimuskentän tutkimuksille. Näin ollen tuon rooliteorian jatkokäsittely, vaikka väitöskirjatasolla, voisi syventää näkemyksiämme roolin muodostumisesta sotilasyhteisössä sen eri näyttämöillä ja siten rakentaa uutta perustason tutkimusta sotilasyhteisössä.

Sotilaspedagogiikan tutkimuksessa rajoitutaan mielestäni tarkastelemaan tutkimuskohteita liian yksipuolisesti. Omassa tutkimuksessani oli selvästi havaittavissa kouluttajien halu hyvään ja laadukkaaseen koulutukseen, joka antaa varusmiesjohtajille mahdollisimman paljon. Ymmärtävätkö kouluttajat ja varusmiehet kuitenkin hyvän ja laadukkaan samalla tavalla, ja toisaalta voidaanko näitä käsityksiä erikseen tutkittaessa yhdistää yksittäisten toimintaympäristöjen erilaisuuksia. Voisikin olla hedelmällistä tehdä vertaileva tutkimus saman yhteisön varusmiesten ja kouluttajien käsityksistä hyvästä johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta.

Tutkimukseni aikana kävi vahvasti ilmi kouluttajien ja yksiköiden johdon näkemys siitä, että taistelutekninen osaaminen on keskiössä kehitettäessä varusmiesjohtajien johtaja- ja kouluttajakoulutusta. Tämä kyseinen näkemys vaikutti tutkimustyön aikana kaikkein vahvimmin myös omaan ajatteluuni johtaja- ja kouluttajakoulutuksen kokonaisuudesta. Sotilaspedagogiikan alalta tehtävää tutkimusta, kuten mitään muutakaan sotatieteellistä tutkimusta, ei voida tehdä täysin erillään muista sotatieteellisistä aloista. (Mäkinen 2009, 93.) Tutkimus varusmiesjohtajan johtajuudelle ja kouluttajuudelle, taisteluteknisen osaamisen kautta asetettavista vaatimuksista voisi olla osa tuollaista tieteen dialektista asetelmaa. Samaan aiheeseen liittyen haluaisin itse tietää millaisia käsityksiä varusmiesjohtajilla on niin sanotuista taistelun lainalaisuuksista.

Lopuksi

Vaikka näin kirjoitusprosessin lopussa on vaikea arvioida tekemäni tutkimuksen vaikuttavuutta yhteiskunnan tai edes oman laitoksemme mittakaavassa voin todeta, että tehty tutkimus on antanut paljon ainakin tälle aloittelevalle tutkijalle ja mahdolliselle tulevalle varusmiesyksikön pääkouluttajalle. Tutkimuksen alkuvaiheessa itselleni rakentamat perusoletukset ja osin myös ne kouluttamisen mallit, joiden varaan olen omaa toimintaani tähän asti rakentanut, ovat murentuneet. Tutkimuksen alalta, vaikka en tutkijaluonteiseksi tunnistaudukaan, koen löytäneeni oman alani, sotilaspedagogiikan.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja 1.-2. painos. Kirjapaino West Point Oy. Rauma
- Chriss, J. J. 1996. Towards an interparadigmatic dialogue on Goffman. Social Perspectives, Vol. 39 No 3, Pacific Sociological Association.
- Goffman, E. 1959. The Presentation Of Self In Everyday Life. Suomenkielinen käännös Erkki Puranen. 1971. Werner Söderström Oy. Porvoo
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. WSOY. Porvoo
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Jalava, U. 2001. Esimiestyö – valmentaminen ja uudistuminen. Tammer-Paino Oy. Tampere
- Järvinen, A. 2013. Esimies- ja alaistaidot osana johtamista : johtajien käsityksiä esimiestyöstä, alaistaidoista ja niiden merkittävyydestä osana ammattitaitoa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.
- Järvinen-Piekkari, P. 2011. Toimintatutkimus sairaalatietojärjestelmän käyttöönotosta – onnistumiseen ja epäonnistumiseen vaikuttavia tekijöitä Finnish Journal of eHealth and eWelfare, Tieteelliset artikkelit !!!
- Kallioinen, O. 2010. Toimintakyvyn kehittäminen: johtajuutta kouluttajuuden keskiössä. Teoksessa: Toimintakykyä kehittämässä : Jarmo Toiskallion juhla-kirja. Maanpuolustuskorkeakoulu Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos Julkaisusarja 1 n:o 6. Edita Prima oy. Helsinki
- Kiikeri, M., & Ylikoski, P. 2004. Tiede tutkimuskohteena. Gaudeamus. Helsinki
- Kinnunen, T. 2003. Johtamisen kehittyminen : Kokeellinen pitkittäistutkimus johtamistaidon kehittämisestä puolustusvoimissa syväjohtamisen mallin mukaisesti. Maanpuolustuskorkeakoulu, Julkaisusarja 1 Tutkimuksia 26 JTO.tutkimuksia nro 15. Edita Prima Oy. Helsinki
- Kuukasjärvi, M. 2010. Kasvatus, opetus ja oppiminen. Ammatillisen opettajakorkeakoulun avoimia oppimateriaaleja, Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Saatavilla http://oppimateriaalit.jamk.fi/kasvatus_opetus/kasvatuksen-kasite/formaali-informaali-ja-nonformaali-kasvatus/. 8.2.2015
- Leppänen, J. 2013. Koulutustehtävissä toimivien aliupseerien ja heidän esimiestensä käsityksiä työhön perehdyttämisestä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.
- Lumme, T. 2010. Opettajien ammatti-identiteetti ja työyhteisöllinen rooli. Helsingin yliopisto. Pro gradu.
- Maanpuolustus 2002. Maanpuolustus-lehti no 72.

Maanpuolustuskorkeakoulu. 2009. Opinto-opas 2009-2010 Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnot. Edita Prima Oy. Helsinki

Maasotakoulu/Koulutuskeskus. 2008. Käsky. Maavoimien sotilasammattillinen opintojakso 1 2009. (ME39161) PARKKI-tietokanta, noudettu 10.3.2015.

Maasotakoulu/Koulutuskeskus. 2009. Suunnitelma. Maavoimien sotilasammattillisen opintojakson 1 yksityiskohtainen opetussuunnitelma (MF3012). PARKKI-tietokanta, noudettu 10.3.20105

Maavoimien esikunta/Henkilöstöosasto. 2012. Varusmiesten maavoimakoulutus. (HI897) Puolustusvoimain asianhallintajärjestelmä.

Marton, F. 1986. Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality, *Journal of Thought* Vol. 21, No. 3, pp. 28-49, Caddo Gap Press

Marton, F., & Pong Wing Yan. 2005. On the Unit of Description in Phenomenography. *Higher Education Research & Development*. Vol. 24, No.4, November 2005, pp. 335-348

Mauro, M. 2011. Akateeminen johtaminen työnä: ammatillinen identiteetti johtajan roolissa. Helsingin yliopisto. Pro gradu.

Miettinen, A. 2013. Henkilöstöjohtamisen keinot ennaltaehkäistä ja hallita työelämän epävarmuutta : fenomenografinen tutkimus Kaarin jääkäriyrykmentin henkilöstön työelämän epävarmuustekijöistä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.

Moreno, J.L. 1961. *The Essential Moreno : Writings on Psychodrama, Group Method, and Spontaneity*. Springer Pub. Co. New York

Mutanen, A. 2009. ”Toimintakyky: Sotilaspedagogiikan ydintä etsimässä”, julkaisussa *Rannikonpuolustaja* 2/2009. Priimus Paino Oy. Loimaa

Mutanen, A. & Värri V-M. 2013. Sotilaskoulutus ja sotilaskasvatus, Teoksessa: Asevelvollisuuden tulevaisuus (toim. Juha Mäkinen). Maanpuolustuskorkeakoulu Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos Julkaisusarja 2, artikkelikokoelmat n:o 9. Juvenes Print Oy. Tampere.

Mäkinen, J. 2009. Sotilaspedagogiikka tieteiden ja käytännön kentässä. Teoksessa: Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. (Toiskallio, J. & Mäkinen, J.) Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos, Julkaisusarja 1, n:o 3. Edita Prima Oy. Helsinki.

Mäkinen, J. 2013. Suomalaisen asevelvollisuuden mallintamista. Teoksessa: Asevelvollisuuden tulevaisuus (toim. Juha Mäkinen). Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos, Julkaisusarja 2, artikkelikokoelmat n:o 9. Juvenes Print Oy. Tampere.

Nieminen, V-H. 2013. Mitä se työpaikkaohjaaja tekee? – Henkilökunnan näkemyksiä ja kokemuksia työpaikkaohjaajista ja heidän toiminnastaan osana nuortentyöntekijöiden osaamisen kehittämistä perusyksikössä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopistopaino. Joensuu

- Niini, K. 2010. Erään koulun opettajien käsityksiä koulunsa avustajakulttuurista – Koulunkäyntiavustajan rooli ja asema kouluyhteisössä. Helsingin yliopisto. Pro gradu.
- Niiniluoto, I. 2002. Johdatus tieteenfilosofiaan. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu
- Nissinen, V. 2001. Military Leadership A Critical Constructivist Approach to Conceptualizing, Modeling and Measuring Military Leadership in the Finnish Defence Forces. National Defence College Department of Management and Leadership. Helsinki
- Nissinen, V. 2006. Syväjohtaminen. Karisto Oy. Hämeenlinna
- Nissinen, V., Anttalainen, J., & Kauppinen, R. 2008 Sovella syväjohtamista – huipputuloksiin vuorovaikutusta oppimalla. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki
- Nortunen, M. 2006. Nuoren upseerin asema yksikön varapäällikkönä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.
- Ohtonen, J. 2013. Suomenlinnan Rannikkorykmentin ryhmäjohtajien kokemuksia kouluttajakoulutuksesta ja sen vaikutuksesta heidän koulutustaitoihinsa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.
- Ojanen, M. 1996. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Kirjatoimi. Tampere
- Pekkarinen, O. 2006. Kouluttajan asiantuntijuus: fenomenografinen tutkimus huoltolinjan kadettien käsityksistä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.
- Pylkkä, O. 2010. Ammatillisen opettajakorkeakoulun avoimia oppimateriaaleja. JAMK. Saatavilla <http://oppimateriaalit.jamk.fi/oppimiskasitykset/>. 12.2.2015
- Pääesikunta/Koulutusosasto. 2006. Kouluttajan opas 2007. Edita Prima Oy. Helsinki
- Pääesikunta/Henkilöstöosasto. 2009. Ohje. Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus. (HF1539) Puolustusvoimain asianhallintajärjestelmä.
- Pääesikunta/Henkilöstöosasto. 2012a. Määräys. Varusmiehille yhteisesti koulutettavat asiat. (HI656) Puolustusvoimain asianhallintajärjestelmä.
- Pääesikunta/Koulutusosasto. 2012b. Johtajan käsikirja (JOKÄ). Juvenes Print. Tampere
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Gaudeamus. Helsinki.
- Radcliffe, D. J. & Colletta, N. J. 1989. Nonformal education. Teoksessa C. J. Titmus (toim.) Lifelong education for adults. An international Handbook. Oxford Pergamon Press, 60 – 64.
- Rauste – von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. WS Bookwell Oy. Juva
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [pdf-

verkkojulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. 01.02.2015

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. KvaliMOTV - menetelmäopetuksen tietovaranto [pdf-verkkopublikaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. 01.02.2015

Saarin T. 2011. Kouluttajien käsityksiä rivimuotoisen aliupseerikoulutuksen haasteista. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.

Sipari P. 2014. Kouluttajien kokemuksia itsemääräämisteorian näkökulmasta. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.

Sipari, S. 2010. Perusyksikön odotukset kranaatinheitin ammattialiupeereille : tapaus-tutkimus Uudenmaan Prikaatin Kranaatinheitinkomppaniassa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.

Takala, O. 2000. Opettajan roolin muuttuminen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B26:2000. Helsinki

Toiskallio, J. 1998. Sotilapedagogiikan perusteet. Karisto Oy. Hämeenlinna

Toiskallio, J. 2002. Teoksessa Sotilapedagogiikkaa kouluttajille. (Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P., Anttila, J.). Maanpuolustuskorkeakoulu. Ykkös-Offcet Oy. Vaasa

Toiskallio, J. 2009. Toimintakyky sotilapedagogiikan käsitteenä. Teoksessa Sotilapedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä (Jarmo Toiskallio ja Juha Mäkinen). Maanpuolustuskorkeakoulu Johtamisen ja sotilapedagogiikan laitos Julkaisusarja 1, n:o3. Edita Prima Oy. Helsinki

Tolppi, S. 2011. Paska jätkä, mutta hieno mies – molemminpuolista oppimista : kouluttaja ja kouluttajan toiminta alaisten kirjoituksissa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Sutdentlitteratur. Lund.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Kirjayhtymä Oy. Tampere

Viitala, R. 2002. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Acta Wasaensia No 109 Liiketaloustiede 44 Johtaminen ja organisaatiot. Universitas Wasaensis.

LIITTEET

LIITE 1. Esitutkimuksen haastattelurunko

LIITE 2. Tutkimuksen haastattelurunko

Haastattelun ohjaavana teemana on selvittää yksikön johdon näkökulmasta yksikössä oleva roolijako sekä yksikön sisäinen normisto johtaja- ja kouluttajakoulutukseen liittyen. Lisäksi tavoitteena on kartoittaa yksikön johdon havaintoja kouluttajien roolista johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa, sekä osin heidän valmiuksista toimia ohjaajana johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelmassa.

Urpo Jalavan määritelmän mukaan rooli on toimintamuoto, jonka yksilö omaksuu tietyssä sosiaalisessa tilanteessa.

Millainen on yksikkönne roolijako liittyen johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelmaan?

Kuka vastaa johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelmasta yksikössänne?

Johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelmassa sekä kouluttajan oppaassa mainitaan kouluttajalle useita erilaisia rooleja. Millaisessa roolissa näette joukkueen kouluttajan johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa?

Millaisia vastuita on kouluttajalla?

Johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelma yksikön arjessa

Johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman näkyvimpänä osana lienee johtajakansio ja erilaiset palautteenantotuotteet.

Miten johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelma ilmenee yksikkönne arjessa?

Onko johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelma työkalu johtamisen ja kouluttamisen kehittämiseksi, vai esiintyykö se mahdollisesti lisätyönä?

Käytetäänkö sitä kouluttajien kehittämisessä ja käyttävätkö kouluttajat sitä itsensä kehittämiseen?

Valmiudet

Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus normissa todetaan, että sotilasopetuslaitoksissa tulee kouluttaa hyvät valmiudet toimia johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelmassa.

Toteutuuko mielestänne tämä vaade oman yksikkönne kouluttajien osalta?

Käyttävätkö joukkueiden kouluttajat hyväkseen muuta hankkimaansa kokemusta vai pohjautuuko osaaminen esimerkiksi vain varusmiespalveluksessa hankittuun osaamiseen?

Missä ja miten mielestänne kouluttajien valmiuksia tulisi kehittää?

Haastattelurunko, kouluttaja:

Haastattelun ohjaavana teeman on kouluttajan oma kokemus käsiteltävistä asioista. Näin ollen kysymyksiin ei ole oikeaa tai väärää vastausta. Kyselyyn ei myöskään tule valmistautua millään lailla.

Rooli:

Urpo Jalavan määritelmän mukaan rooli on toimintamuoto, jonka yksilö omaksuu tietyssä sosiaalisessa tilanteessa.

Millaisia roolijakoja varusmiesjohtajien johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa yksikössänne on?

Mikä on oma roolisi johtaja- ja kouluttajakouluttajana ja millainen haluaisit sen olevan?

Johtaja- ja kouluttajakoulutus yksikön arjessa:

Millaiseksi koet johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman yksikön arjessa?

Onko se rikkaus vai taakka?

Mitkä ovat ohjelman ongelmakohtia ja miten niitä voisi kehittää?

Käytätkö oman kouluttajuutesi ja johtajuutesi kehittämisessä Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen oppeja?

Valmiudet:

Miten hyvin koet tuntevasi varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman?

Mitkä ovat mielestäsi ohjelman tärkeimmät tavoitteet?

Mikä on mielestäsi ohjelman sisin ydin?

Missä määrin käymäsi kurssit ovat vastanneet osaamistarpeeseen joko:aan liittyen?

Onko sinua valmennettu toimimaan joko:ssa perusyksikössä?

Ammennatko jotain aiempaa osaamistasi toimiessasi johtaja- ja kouluttajakouluttajana?